

**Der Erwerb der DP:
Variation beim frühen Zweitspracherwerb**

**Inauguraldissertation zur Erlangung des
akademischen Grades eines Doktors der
Philosophie der Universität Mannheim**

vorgelegt von

Vytautas Lemke

Erstgutachterin:

Prof. Dr. Rosemarie Tracy

Universität Mannheim

Philosophische Fakultät

Lehrstuhl für Anglistische Linguistik

Zweitgutachterin:

Prof. Dr. Petra Schulz

Universität Frankfurt

Fachbereich 10 - Neuere Philologien

Institut für Deutsche Sprache und Literatur I

Dekan der Philosophischen Fakultät:

Prof. Dr. Johannes Müller-Lancé

Tag der mündlichen Prüfung:

28.11.2008

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis.....	6
Abbildungsverzeichnis	7
1. EINLEITUNG	9
2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN DES SPRACHERWERBS.....	15
2.1. Sprache und Spracherwerb	15
2.1.1. Grammatik als Theorie der Sprache	15
2.1.2. Wie ist Spracherwerb überhaupt möglich?	19
2.1.3. Die Universalgrammatik	22
2.1.4. Die Modularitäts- und Autonomiehypothese	24
2.1.5. Die Rolle von Umwelt und Veranlagung beim Spracherwerb.....	27
2.2. Das generative Grammatikmodell.....	31
2.2.1. Das minimalistische Grammatikmodell.....	31
2.2.2. Funktionale und lexikalische Kategorien.....	35
2.2.3. Die Satzstruktur des Deutschen.....	37
2.2.4. Die Rolle der Morphologie	38
2.2.5. Die DP-Hypothese	41
3. ERST- UND ZWEITSPRACHERWERB IM VERGLEICH.....	44
3.1. Unterschiede zwischen Erst- und Zweitspracherwerb	45
3.1.1. Abgrenzung der Erwerbstypen.....	45
3.1.2. Zur Dynamik des Erstspracherwerbs.....	47
3.1.3. Systematizität und Variation im Zweitspracherwerb	51
3.1.4. Funktionale Kategorien im Erst- und Zweitspracherwerb.....	53
3.1.5. Variation und Optionalität als Herausforderung für Spracherwerbstheorien	59
3.2. Die Rolle des Alters beim Erwerb einer Sprache.....	62
3.2.1. Zur Variabilität des Erwerbserfolges beim Zweitspracherwerb.....	62
3.2.2. Gibt es eine kritische Periode im Spracherwerb?.....	64
3.2.3. Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Zweitsprachlernern	71
3.2.4. Zugriff auf die UG	75
3.2.5. Unterschiede in den Lernstrategien	76
3.3. Einflussfaktoren auf den Spracherwerb.....	78
3.3.1. Der Einfluss vorhandenen sprachlichen Wissens.....	79
3.3.2. Antriebsfaktoren: Motivation und Einstellungen	83
3.3.3. Sprachbegabung und die individuelle Prädisposition für Sprache	85
3.3.4. Die Rolle des Inputs beim Spracherwerb.....	87
3.4. Der frühkindliche Zweitspracherwerb.....	89
3.4.1. Ein einheitliches Modell für den Spracherwerb?	89
3.4.2. Der Erwerb von Syntax und Morphologie im frühen L2-Erwerb	90
3.4.3. Die DP im Blickfeld der Forschung zum frühen Zweitspracherwerb.....	94
4. DER ERWERB DER DP	96
4.1. Die Struktur der DP im Deutschen.....	96
4.1.1. Semantische Aspekte der DP: Determination und Quantifikation.....	97
4.1.2. Morphosyntaktische Determination	102
4.1.3. Kongruenz innerhalb der DP im Deutschen.....	105
4.1.4. Lexikalische Aspekte der DP: Vertreter der Kategorie D	110

4.1.5. Syntaktische Aspekte der DP: Funktionale Projektionen	112
4.1.6. Morphologische Aspekte der DP.....	115
4.1.7. Exkurs: Determination im Russischen, Türkischen, Arabischen und Englischen	117
4.2. Der Erwerb der DP: Deutsch als Erstsprache	120
4.2.1. Optionalität von Determinierern.....	120
4.2.2. Erwerb der Semantik von Determinierern	128
4.2.3. Erwerb der DP-Kongruenz (Numerus, Kasus, Genus)	130
4.2.4. Zusammenfassung der Ergebnisse zum L1-Erwerb	137
4.3. Der Erwerb der DP: Deutsch als Zweitsprache	139
4.3.1. Artikelverwendung in obligatorischen Kontexten.....	139
4.3.2. Erwerb der (In-)Definitheit	141
4.3.3. Erwerb der DP-Kongruenz.....	142
4.3.4. Studien zur DP im frühkindlichen Zweitspracherwerb	149
4.3.5. Offene Fragen zum L2-Erwerb der DP.....	152
5. METHODIK UND DATENBASIS	155
5.1. Korpus	155
5.2. Allgemeines zur Methodik der Untersuchung	158
5.3. Auswertungskriterien	159
6. INDIVIDUELLE ERWERBSPROFILE DER BEOBACHTETEN KINDER.....	163
6.1. RNV	163
6.1.1. Einleitende Beobachtungen.....	163
6.1.2. Artikelverwendung in obligatorischen Kontexten.....	167
6.1.3. Der definite Artikel.....	168
6.1.4. Der indefinite Artikel.....	172
6.1.5. Andere Determinierer und Adjektive	175
6.1.6. Zusammenfassung des DP-Erwerbs bei RNV	176
6.2. TEO	179
6.2.1. Einleitende Beobachtungen.....	179
6.2.2. Artikelverwendung in obligatorischen Kontexten.....	181
6.2.3. Der definite Artikel.....	184
6.2.4. Der indefinite Artikel.....	189
6.2.5. Andere Determinierer und Adjektive	191
6.2.6. Zusammenfassung des DP-Erwerbs bei TEO	193
6.3. AHA	197
6.3.1. Einleitende Beobachtungen.....	197
6.3.2. Artikelverwendung in obligatorischen Kontexten.....	198
6.3.3. Der definite Artikel.....	202
6.3.4. Der indefinite Artikel.....	205
6.3.5. Andere Determinierer und Adjektive	206
6.3.6. Zusammenfassung des DP-Erwerbs bei AHA	208
6.4. AII.....	211
6.4.1. Einleitende Beobachtungen.....	211
6.4.2. Artikelverwendung in obligatorischen Kontexten.....	212
6.4.3. Der definite Artikel.....	214
6.4.4. Der indefinite Artikel.....	218
6.4.5. Andere Determinierer und Adjektive	219
6.4.6. Zusammenfassung des DP-Erwerbs bei AII	221
6.5 RAS.....	223

6.5.1. Einleitende Beobachtungen.....	223
6.5.2. Artikelverwendung in obligatorischen Kontexten.....	224
6.5.3. Der indefinite Artikel.....	226
6.5.4. Der definite Artikel.....	227
6.5.5. Possessivpronomen und Adjektive.....	228
6.5.6. Zusammenfassung des DP-Erwerbs bei RAS	228
6.6. EIS	231
6.6.1. Einleitende Beobachtungen.....	231
6.6.2. Artikelverwendung in obligatorischen Kontexten.....	232
6.6.3. Der definite Artikel.....	234
6.6.4. Der indefinite Artikel.....	237
6.6.5. Andere Determinierer und Adjektive	238
6.6.6. Zusammenfassung des DP-Erwerbs bei EIS.....	239
7. ZUSAMMENFASSENDE AUSWERTUNG.....	242
7.1. Auf der Suche nach gemeinsamen Mustern	242
7.1.1. Determinierer in obligatorischen Kontexten.....	242
7.1.2. Quantifizierung	245
7.1.3. Definitheit	247
7.1.4. Genus- und Kasuskongruenz.....	248
7.1.5. Andere Determinierer und Adjektive	254
7.2. Individuelle Erwerbsstrategien.....	256
7.2.1. Strategie und Variation	256
7.2.2. Formenvielfalt und Formenreduktion.....	259
7.2.3. Einfluss der Erstsprache.....	261
8. ABSCHLIEßENDE ÜBERLEGUNGEN.....	263
8.1. Resümee und Folgerungen für die Forschung	263
8.2. Folgerungen für die pädagogische Praxis	271
BIBLIOGRAPHIE.....	275
ANHANG	294
Übersicht über die Aufnahmen	294

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Flexionsparadigma des Demonstrativpronomens <i>dies</i> -.....	116
Tabelle 2. Flexionsparadigma des Indefinitpronomens <i>kein</i> -.	116
Tabelle 3. Übersicht über die Daten.....	155
Tabelle 4. Erwerbsphasen bei RNV.	164
Tabelle 5. Auslassungen von Determinierern nach Kontexten (TEO).....	182
Tabelle 6. Übergeneralisierungen der Default-Artikelformen (TEO; Aufnahmen 3-9).	185
Tabelle 7. Übergeneralisierte Verwendung der def. Artikelformen (Aufnahmen 10-16).....	186
Tabelle 8. Übergeneralisierungen der Formen des indefiniten Artikels (TEO).	189
Tabelle 9. Fehlende Genuskongruenz in der letzten Aufnahme (AHA).	204
Tabelle 10. Fehlende Determinierer nach Kontexten aufgeschlüsselt (AHA).	201
Tabelle 11. Fehlende Determinierer nach Kontexten (AII).	213
Tabelle 12. Fehlende Determinierer nach Kontexten (RAS).	225
Tabelle 13. Fehlende Determinierer in obligatorischen Kontexten.	243
Tabelle 14. Anteile definiter Artikel an allen Determinierern.	248
Tabelle 15. Artikel als Träger von Genusmerkmalen.	249
Tabelle 16. Genuskongruenz an Adjektiven zum Ende des Beobachtungszeitraums.....	251
Tabelle 17. Erwerb der Akkusativmarkierung bei Maskulina.	252
Tabelle 18. Kasusoppositionen zum Ende des Beobachtungszeitraums im Vergleich.....	253
Tabelle 19. Genus- und Kasusdifferenzierungen (Übersicht).	254
Tabelle 20. Default-Strategien beim definiten Artikel.....	256
Tabelle 21. Default-Strategien beim indefiniten Artikel.....	258
Tabelle 22. Übersicht über die Aufnahmen von RNV.	294
Tabelle 23. Übersicht über die Aufnahmen von TEO.....	295
Tabelle 24. Übersicht über die Aufnahmen von AHA.....	296
Tabelle 25. Übersicht über die Aufnahmen von AII.	297
Tabelle 26. Übersicht über die Aufnahmen von RAS.....	298
Tabelle 27. Übersicht über die Aufnahmen von EIS.....	298

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Absolute Häufigkeiten der Determiniererarten (RNV).....	165
Abbildung 2. Fehlende Determinierer in obligatorischen Kontexten (RNV).....	167
Abbildung 3. Absolute Häufigkeiten der Formen des definiten Artikels (RNV).	169
Abbildung 4. Kongruenz bei definiten Artikeln (RNV; Aufnahmen 15-18).	171
Abbildung 5. Absolute Häufigkeiten der Formen des indefiniten Artikels (RNV).	172
Abbildung 6. Kongruenz bei indefiniten Artikeln (RNV; Aufnahmen 12-14).	173
Abbildung 7. Kongruenz bei indefiniten Artikeln (RNV; Aufnahmen 15-18).	174
Abbildung 8. Schematische Darstellung des Erwerbs def./indef. Artikel bei RNV.	179
Abbildung 9. Absolute Häufigkeiten der Determiniererarten (TEO).....	180
Abbildung 10. Fehlende Determinierer in obligatorischen Kontexten (TEO).....	181
Abbildung 11. Absolute Häufigkeiten der Formen des definiten Artikels (TEO).	184
Abbildung 12. Absolute Häufigkeiten der Formen des indefiniten Artikels (TEO).	189
Abbildung 13. Kongruenz bei indefiniten Artikeln (TEO; Aufnahmen 14-16).	190
Abbildung 14. Schematische Darstellung des Erwerbs def./indef. Artikel bei TEO.	196
Abbildung 15. Absolute Häufigkeiten der Determiniererarten (AHA).	198
Abbildung 16. Fehlende Determinierer in obligatorischen Kontexten (AHA).	200
Abbildung 17. Absolute Häufigkeiten der Formen des definiten Artikels (AHA).	202
Abbildung 18. Absolute Häufigkeiten der Formen des indefiniten Artikels (AHA).	205
Abbildung 19. Schematische Darstellung des Erwerbs def./indef. Artikel bei AHA.	210
Abbildung 20. Absolute Häufigkeiten der Determiniererarten (AII).....	212
Abbildung 21. Fehlende Determinierer in obligatorischen Kontexten (AII).	213
Abbildung 22. Absolute Häufigkeiten der Formen des definiten Artikels (AII).	215
Abbildung 23. Kongruenz bei definiten Artikeln (AII; Aufnahmen 12-13).	217
Abbildung 24. Absolute Häufigkeiten der Formen des indefiniten Artikels (AII).	218
Abbildung 25. Schematische Darstellung des Erwerbs def./indef. Artikel bei AII.	222
Abbildung 26. Absolute Häufigkeiten der Determiniererarten (RAS).....	224
Abbildung 27. Fehlende Determinierer in obligatorischen Kontexten (RAS).	225
Abbildung 28. Absolute Häufigkeiten der Formen des indefiniten Artikels (RAS).	226
Abbildung 29. Schematische Darstellung des Erwerbs def./indef. Artikel bei RAS.	230
Abbildung 30. Absolute Häufigkeiten von Determinierern (EIS).	232
Abbildung 31. Determinierer in obligatorischen Kontexten (EIS).	233
Abbildung 32. Absolute Häufigkeiten der Formen des definiten Artikels (EIS).	234

Abbildung 33. Definite Artikel als Träger von Kongruenzmerkmalen (EIS; 8. - 10.

Aufnahme)..... 236

Abbildung 34. Absolute Häufigkeiten der Formen des indefiniten Artikels (EIS)..... 237

Abbildung 35. Schematische Darstellung des Erwerbs def./indef. Artikel bei EIS..... 241

1. Einleitung

Das ist der Wahrheit!
(Bruce Darnell, Werbespot für
einen Mobilfunkanbieter; 2007)

Erst in den letzten Jahren ist der frühkindliche Zweitspracherwerb, d.h. der Erwerb einer zweiten Sprache mit Beginn zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr, verstärkt ins Blickfeld der Spracherwerbsforschung gerückt. Dabei ist nach wie vor umstritten, ob es sich dabei um einen eigenen Erwerbstyp handelt oder ob er eher eine Variante des bilingualen Erstspracherwerbs (L1-Erwerb) oder des Zweitspracherwerbs (L2-Erwerb), wie er bei älteren Lernern vorkommt, darstellt. Eine eindeutige Zuordnung zu diesen beiden Erwerbstypen ist nicht ohne weiteres möglich, da sie sich in wesentlichen Punkten voneinander unterscheiden: Während der L1-Erwerb unabhängig von Erziehungspraktiken und den kognitiven Voraussetzungen des Kindes stets erfolgreich verläuft (vgl. die Arbeiten in Grimm 2000), d.h. jedes Kind – außer wenn eine Spracherwerbsstörung vorliegt – seine Erstsprache(n) erwirbt, ist das Resultat des Zweitspracherwerbs variabel (vgl. Klein 2000). Beim L2-Erwerb kommt es häufig zu sogenannten Fossilisierungen, d.h. viele L2-Lerner stagnieren im Erwerbsverlauf auf einem nicht-zielsprachlichen Niveau. Es wurde jedoch beobachtet (vgl. Singleton & Ryan 2004), dass die Aussichten auf einen erfolgreichen Zweitspracherwerb größer sind, je früher der Erwerb beginnt. Erste Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und verbaler Flexionsmorphologie (Kroffke & Rothweiler 2005; Rothweiler 2006; Thoma & Tracy 2006; Tracy 2007; Tracy 2008) konnten zeigen, dass die Erwerbsverläufe der L2-Kinder weitgehend mit den beim L1-Erwerb auftretenden Mustern übereinstimmen. Unklar bleibt jedoch, ob diesen auf der Oberfläche identischen Phänomenen auch die gleichen Erwerbsstrategien zugrunde liegen und bis zu welchem Alter Kinder beim Erwerb einer zweiten Sprache noch auf die gleichen impliziten Erwerbsstrategien zugreifen können, die sie im Erstspracherwerb nutzen.

Im Vergleich mit dem L1-Erwerb unterscheiden sich frühe Zweitsprachlerner mindestens in zwei Voraussetzungen, deren Einfluss auf den Erwerbsprozess nicht a priori ausgeschlossen werden kann. Zum einen sind sie in ihrer kognitiven Entwicklung weiter fortgeschritten und besitzen daher bereits ein größeres Weltwissen. Zum anderen verfügen sie bereits über spezifische linguistische Vorkenntnisse in Form ihrer Erstsprache. Beide Faktoren werden in der Forschung zum Zweitspracherwerb Erwachsener als Einflussfaktoren auf den Erwerbsprozess angesehen (vgl. Hawkins 2001; White 2003b). In diesem Zusammenhang fällt häufig der Begriff der kritischen Periode für den Spracherwerb, womit die Suche nach

biologisch bedingten Veränderungen gemeint ist, die zu qualitativen und/oder quantitativen Änderungen des Erwerbsprozesses führen.

Über den Bereich der Verbstellung und -flexion hinaus ist die Untersuchungslage zum frühkindlichen L2-Erwerb eher spärlich. Für diese Arbeit wurde daher mit der Determiniererphrase (engl. *determiner phrase*; DP) bzw. Nominalphrase ein Gegenstand gewählt, der bislang in Zusammenhang mit dem frühkindlichen Zweitspracherwerb nur marginal berücksichtigt wurde (vgl. jedoch Kaltenbacher & Klages 2006; Kostyuk 2005; Marouani 2006). Determinierer sind in der neueren grammatischen Terminologie (vgl. Abney 1987) diejenigen sprachlichen Elemente, die ein Nomen näher bestimmen. Dazu zählen vor allem definite und indefinite Artikel, aber auch andere mit dem Nomen auftretende Wortarten, z.B. *kein(e)*, *mein(e)*, *diese(r)*.

Dieser Bereich ist aus zwei Gründen von besonderem Interesse: Zum einen bezieht gerade der Erwerb von Artikeln (bzw. Determinierern) unterschiedliche Aspekte sprachlicher Kompetenz in die Analyse ein, u.a. semantische, pragmatische, morphologische und syntaktische, und eignet sich daher, um ein relativ umfassendes Bild von den strukturellen Aspekten des frühkindlichen Zweitspracherwerbs zu gewinnen. Zum anderen spielen beim Erwerb der DP neben regelgeleiteten Aspekten, die aus Lernbarkeitsgründen leichter zu erwerben sind, auch viele idiosynkratische Aspekte eine Rolle, die L2-Lernern mehr Schwierigkeiten bereiten als der Erwerb der zielsprachlichen Satzbaumuster. Zu diesen lexikalischen Unregelmäßigkeiten zählt z.B. das Genus eines Nomens. Die Entscheidung, ob ein Nomen im Deutschen dem maskulinen, femininen oder neutralen Genus zugehört, beruht zum Teil auf phonologischen, morphologischen und semantischen Gesetzmäßigkeiten. Zu diesen Regeln gibt es jedoch eine relativ große Zahl von Ausnahmen, die nur durch Memorisierung lexikalischer Idiosynkrasien gemeistert werden können.

Die pädagogische Praxis bestätigt die Schwierigkeiten, die junge Zweitsprachler mit der DP haben: Fragt man Lehrer nach den Stolpersteinen der deutschen Sprache für Kinder nicht-deutscher Muttersprache im Schulalter, so zählt der Gebrauch der Artikel unzweifelhaft zu den meistgenannten Bereichen. Dies spiegelt sich z.B. in Form von entsprechenden Artikeln in didaktischen Fachzeitschriften wider, wie z.B. *Grundschule Sprachen* (Heft 10/2003), in denen in einer Aufzählung von „Knackpunkten der deutschen Sprache“ (Grell 2003: 6) an erster Stelle der bestimmte und der unbestimmte Artikel aufgeführt werden. In einem anderen Beitrag im gleichen Heft ist die Rede vom Spracherwerb als Kampf: „Beim Erlernen unserer Sprache kämpfen die Kinder nicht deutscher Muttersprache besonders mit zwei

Schwierigkeiten, nämlich mit dem richtigen Gebrauch der Artikel [...]“ (Finn 2003: 20). Diese Ansichten werden auch durch wissenschaftliche Darstellungen bestätigt, so identifiziert auch Rothweiler (2007: 124) u.a. den Erwerb von Genus- und Kasusmarkierungen sowie die Verwendung von Artikeln als fehleranfällige Bereiche im L2-Erwerb. Es stellt sich die Frage, ob junge Zweitsprachler diese idiosynkratischen Aspekte der deutschen Sprache ohne gezielte Unterstützung erwerben können.

Die Gründe für diese Fehleranfälligkeit beim Erwerb der DP sind dabei neben den bereits erwähnten Idiosynkrasien die Verschmelzung von Genus-, Kasus- und Numerusmarkierung in einem Flexiv. Dadurch sind im Deutschen viele Formen der Determinierer plurifunktional: Die Form *die* steht z.B. sowohl vor femininen Nomen im Singular als auch vor allen Pluralformen der Nomen jeweils im Nominativ und Akkusativ. Diese Plurifunktionalität der Markierungen erschwert eine eindeutige Interpretation kindlicher Äußerungen. So verwendet RAS¹, eines der untersuchten Kinder, die DP „*diesen Kleid*“ in einem Akkusativkontext, was entweder auf eine Übergeneralisierung der maskulinen Akkusativmarkierung durch *-n* zurückzuführen oder Beleg einer falschen Genusklassifizierung des Nomens *Kleid* als Maskulinum ist. Erst im Zusammenhang mit einem größeren Datenkorpus lassen sich solche nicht-zielsprachlichen Formen in einen systematischen Zusammenhang bringen (vgl. 6.1.4.). Auf dem Weg zum Ziel konstruieren die Kinder auch Regeln, die in dieser Form nicht im zielsprachlichen System zu finden sind, sondern Resultat einer Lernstrategie der Kinder sind. Bei AHA, einem anderen von mir untersuchten Kind, dient der indefinite Artikel *ein(e)* in Verbindung mit einer Pluralform eines Nomens (z.B. „*ein Hände*“, „*ein Haare*“, „*eine Mäuse*“) zunächst für einen Zeitraum von sieben Monaten lediglich der Markierung der Singularität des Nomens. Erst später erkennt es, dass Plural auch am Nomen markiert wird und Pluralformen nicht mit dem indefiniten Artikel gebraucht werden können, was sich an ihrer metasprachlichen Reflexion „*ich sag immer noch eine Schuhe*“ aus der vorletzten Aufnahme widerspiegelt.

Darüber hinaus setzt der zielsprachliche Gebrauch von definiten und indefiniten Artikeln auch semantische und pragmatische Kenntnisse voraus. Artikel dienen neben der morphologischen Markierung von Genus, Kasus und Numerus nämlich auch dazu, den Bezug des Nomens im Diskurs zu verankern, d.h. Informationen darüber zu erteilen, ob der Referent dem Hörer bzw. dem Sprecher bekannt ist.

¹ Kürzel aus drei Buchstaben stehen als Alias für die in dieser Arbeit untersuchten Kinder, zur Kodierung siehe Kap. 4.

Das Datenmaterial für die dieser Arbeit zugrunde liegende Untersuchung bilden Spontansprachaufnahmen von sechs Kindern im Alter zwischen drei und fünf Jahren, die im Rahmen des Projektes „Zweitspracherwerb in der Kindheit unter besonderer Berücksichtigung der Migration“² (vgl. Kapitel 5.1.) erstellt wurden. Neben der Analyse und Beschreibung der Daten sowie der Dokumentation der beobachteten Variation liegt ein wesentlicher Schwerpunkt in der Ausarbeitung interindividueller Gemeinsamkeiten, wozu sich das Forschungsdesign der Langzeituntersuchung in besonderem Maße eignet.

Ziel dieser Arbeit ist es herauszufinden, auf welche Art und Weise sich Kinder, die erst im Alter zwischen drei und fünf Jahren mit dem Deutschen in Kontakt treten, die Strukturen der DP aneignen. Die Vielfalt der sich daraus ergebenden Fragestellungen entspricht der Komplexität des Erwerbsgegenstandes: Aus syntaktischer Sicht wird neben der Wortstellung in der DP analysiert, in welchen Kontexten die kindlichen Lerner Artikel produzieren bzw. wie sich fehlende obligatorische Determinierer erklären lassen. Aus morphologischer Perspektive stellt sich die Frage, wie die Kinder die Kongruenzmerkmale Genus, Kasus und Numerus erwerben, wie und wann diese Merkmale in der DP realisiert werden. Unter semantisch-pragmatischen Gesichtspunkten lässt sich der Frage nachgehen, wie Kinder definite und indefinite Artikel in den entsprechenden Kontexten verwenden und wie sie deren zielsprachlichen Funktionen erwerben. Letzteres wird jedoch in dieser Arbeit nur am Rande diskutiert, da syntaktische und flexionsmorphologische Fragestellungen im Vordergrund stehen.

Ingesamt will diese Arbeit das Bild vom frühkindlichen L2-Erwerb in diesem spezifischen Lernbereich ergänzen. Erwerbsverläufe und Muster aus dem Erst- und Zweitspracherwerb dienen dabei als Bezugspunkt und Vergleichsgröße, mit Hilfe derer Unterschiede und Gemeinsamkeiten zum frühkindlichen Zweitspracherwerb herausgearbeitet werden. Aus diesem Vergleich ergibt sich eine weitere, sekundäre Fragestellung, nämlich, ob die dokumentierten Entwicklungsprofile der frühkindlichen Zweitsprachlerner, die sich zum Großteil stark voneinander unterscheiden, im Rahmen der im Erstspracherwerb beobachteten Variation bleiben. Zugleich kann die Frage untersucht werden, welche sprachlichen und außersprachlichen Faktoren Einfluss auf den Erwerbsverlauf und die Erwerbsgeschwindigkeit haben.

² Das Projekt unter der Leitung von Prof. Dr. Rosemarie Tracy (Universität Mannheim) und Dr. Erika Kaltenbacher (Universität Heidelberg) wurde im Zeitraum 2003-2005 vom Ministerium für Wissenschaft und Kultur des Landes Baden-Württemberg finanziert.

Es lassen sich die folgenden drei Arbeitshypothesen (H1 – H3) formulieren, die im empirischen Teil der Arbeit überprüft werden:

- (H1) Frühkindliche L2-Lerner des Deutschen (mit Erwerbsbeginn zwischen drei und fünf Jahren) können sich in diesem Alter trotz der Komplexität dieser Erwerbsaufgabe unter günstigen Erwerbsbedingungen die Grundstrukturen der DP innerhalb von 10-18 Monaten aneignen, insbesondere gelten die zwei Unterhypothesen:
- (H2) Genus stellt im Gegensatz zum L2-Erwerb bei älteren Lernern keine besondere Schwierigkeit dar.
- (H3) Der frühkindliche L2-Erwerb morphosyntaktischer Strukturen vollzieht sich im Vergleich zu älteren Lernern weitgehend unabhängig von der Erstsprache.

Die Arbeit unterteilt sich in einen theoretischen (Kapitel 2-5) und einen empirischen Teil (Kapitel 6-7). Die spracherwerbstheoretischen Grundlagen sind Gegenstand des zweiten Kapitels. Es werden dabei drei wesentliche Determinanten des Erwerbsprozesses dargestellt und zueinander in Bezug gesetzt: die genetische Prädisposition, der sprachliche Input und allgemeine Prinzipien der Selbstorganisation (vgl. Tracy 1991; Hohenberger 2002). Ferner wird das *Minimalist Program* (Chomsky 1995) sowie das Modell der *Distributed Morphology* (Halle & Marantz 1993; Embick & Noyer 2007) als Grundlage für die morphosyntaktischen Analysen vorgestellt.

Das dritte Kapitel stellt die Unterschiede zwischen Erst- und Zweitspracherwerb dar, einschließlich einer genauen Untersuchung der sprachlichen und außersprachlichen Einflussfaktoren des Erwerbsprozesses. Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung und Diskussion der Arbeiten, die sich explizit mit dem frühkindlichen Zweitspracherwerb befassen und geht der Frage nach, inwiefern man dabei von einem eigenen Erwerbstyp ausgehen kann.

Das vierte Kapitel befasst sich mit der Theorie und dem Erwerb der DP in der deutschen Sprache. Vor dem Überblick über den Forschungsstand zur DP im Erst- und Zweitspracherwerb wird die Erwerbsaufgabe, d.h. semantisch-pragmatische, syntaktische und flexionsmorphologische Aspekte der DP im Deutschen präzisiert. Ein besonderer Schwerpunkt in diesem Kapitel liegt auf Untersuchungen zur DP, denen eine vergleichbare

Altersgruppe zugrunde liegt. Der theoretische Teil der Arbeit schließt mit einer kurzen Darstellung des Datenkorpus und der methodischen Vorgehensweise in Kapitel 5.

Im sechsten Kapitel wird der Erwerbsverlauf der sechs beobachteten Kinder in Form von detaillierten Einzelfallanalysen präsentiert, die sich an den oben skizzierten Fragestellungen orientieren. Kapitel 7 fasst die Beobachtungen aus dem fünften Kapitel zusammen und stellt übergreifende Gemeinsamkeiten wie auch individuelle Erwerbspfade vor dem theoretischen Hintergrund der ersten Kapitel zusammen. Das achte und letzte Kapitel bietet einen kurzen Überblick über die wichtigsten Ergebnisse dieser Arbeit und versucht eine Antwort auf die in dieser Einleitung gestellten Fragen zu geben.

2. Theoretische Grundlagen des Spracherwerbs

„*Learning language is something like undergoing puberty.*“
(Chomsky 1988: 173f.)

Ziel dieses ersten theoretischen Kapitels ist es zum einen, den Lerngegenstand Sprache systematisch zu beleuchten, zum anderen, der Frage nachzugehen, welche Erklärungsmodelle es für den Spracherwerb gibt. Im ersten Unterabschnitt geht es zunächst um die Frage, was unter Sprache bzw. Grammatik zu verstehen ist. Die anschließenden Abschnitte in 2.1. beschäftigen sich mit der Frage, wie Spracherwerb möglich ist und welche Rolle dabei angeborenen, spezifisch sprachlichen Prädispositionen, allgemeinen kognitiven Fähigkeiten und der Umwelt zukommt. Zudem wird in diesem Teil auf den modularen Aufbau der Sprachfähigkeit eingegangen.

Im Unterkapitel 2.2. werden mit dem *Minimalist Program* (Chomsky 1995) und dem Modell der *Distributed Morphology* (Halle & Marantz 1993; Embick & Noyer 2007) zwei aktuelle grammatische Theorien vorgestellt, an denen sich die sprachstrukturelle Analyse der Kinderdaten im Auswertungsteil orientiert. Darüber hinaus werden die elementaren Baupläne von Sätzen und Nominalsyntagmen (DPs) im Rahmen der vorgestellten grammatischen Theorien skizziert.

2.1. Sprache und Spracherwerb

2.1.1. Grammatik als Theorie der Sprache

Theorien als Sammlungen von Aussagen und Gesetzmäßigkeiten versuchen Phänomene in der Regel nicht nur zu beschreiben, sondern auch zu erklären. Die Grammatik ist insofern eine Theorie der Sprache, als dass sie in der traditionellen Begriffsverwendung (vgl. Jungen & Lohnstein 2006) als deskriptives Regelwerk die Strukturen einer Sprache beschreibt. Die Grammatikauffassung von Chomsky (1965: 25) weicht von dieser Vorstellung ab, da sie sich auf das implizite Kenntnissystem im Kopf eines Sprechers bezieht, mit der jeder Sprecher in der Lage ist, sprachliche Ausdrücke zu generieren. Gleichzeitig weist Chomsky auf die dabei vorherrschende „systematische Ambiguität“ (ebd.) des Begriffes hin, der neben diesem impliziten Kenntnissystem auch die linguistische Beschreibung dieser Kenntnisse umfasst. Die idealisierte Vorstellung eines zugrunde liegenden Repräsentationssystems eines Sprechers bezeichnet Chomsky (1986) als „I-language“ (I steht für internalisiert bzw. intentional), das er zum Untersuchungsgegenstand der Linguistik erklärt. Die empirisch zugänglichen Daten

der „E-language“ (E für external), d.h. die Menge von Äußerungen einer Sprache, betrachtet er hingegen als bloßes Epiphänomen.

Dennoch wird diese Sprachkompetenz (*I-language*) in der Linguistik und insbesondere in der Spracherwerbsforschung im Wesentlichen aus den sprachlichen Daten interpoliert. Dabei ist dieser Schritt, von konkreten Sprachdaten auf zugrunde liegende mentale Repräsentationen zu schließen, aus methodologischer Sicht nicht ganz unproblematisch. Ein grundlegendes Problem besteht z.B. darin, dass die tatsächliche Performanz eines Sprechers keine eindeutige Abbildung der internalisierten Prozesse zulässt. Eine Erwerbstheorie, die den Anspruch erhebt, sowohl den Erwerbsprozess als auch die jeweiligen Repräsentationssysteme zu einem gegebenen Zeitpunkt X beschreiben zu können, setzt sich immer der Gefahr aus, zu irren. Zum mentalen Objekt Sprache kann es jedoch keinen direkten Zugang geben. Auch Ergebnisse aus den Nachbarwissenschaften, insbesondere der Psychologie, der Soziologie und den Neurowissenschaften können zur Klärung dieser Fragestellungen beitragen. So hat insbesondere die neurolinguistische Forschung in den letzten Jahren enorme Fortschritte bei der Suche nach der anatomischen Basis der menschlichen Sprachfähigkeit gezeigt (vgl. Nitsch 2007; Ben Shalom & Poeppel 2008). Mit Hilfe von bildgebenden Methoden, wie z.B. PET (Positronen-Emissions-Tomographie) und fMRI (funktionelles Magnetresonanz-Imaging), kann z.T. mit einer Auflösung von wenigen Millimetern (vgl. Nitsch 2007: 52f.) gemessen werden, welche Hirnareale bei welcher Art von sprachlicher Leistung aktiv sind. Entgegen früheren Annahmen sind bei sprachlichen Prozessen stets mehrere Areale der Großhirnrinde an den Prozessen beteiligt (vgl. Poeppel & Embick 2005). Darüber hinaus werden phonetische, semantische und morphosyntaktische Operationen in jeweils unterschiedlichen Gehirnregionen verarbeitet (Ben Shalom & Poeppel 2008). Damit die Linguistik von den Erkenntnissen der Neurowissenschaften profitieren kann, müssen die Forschungsergebnisse zueinander in Bezug gesetzt werden, was jedoch häufig daran scheitert, dass beide Wissenschaften auf unterschiedlichen Abstraktions- und Analyseebenen arbeiten. Zusammenfassend stellen Poeppel & Embick (2005: 116) fest, dass die Neurolinguistik trotz signifikanter Fortschritte noch nicht in der Lage ist, die Natur linguistischer Operationen im Gehirn zu identifizieren.

Chomsky (1965; 2000a) sieht linguistische Theorien in der Pflicht, den beiden Kriterien der Beschreibungsadäquatheit (*descriptive adequacy*) und der Erklärungsadäquatheit (*explanatory adequacy*) zu genügen. Eine beschreibungsadäquate Theorie der Sprache vermag die Menge aller möglichen zielsprachlichen Strukturen zu beschreiben und bildet somit die sprachliche

Intuition eines Sprechers ab. Die Erklärungsadäquatheit erfordert darüber hinaus, dass eine Theorie zu erklären vermag, wie ein Sprecher aufgrund seiner sprachlichen Erfahrungen zu diesem impliziten Wissen gelangt. Da der Mensch in der Lage ist, jede natürliche Sprache zu erwerben, erfordert die Erklärungsadäquatheit, dass Grammatikbeschreibungen aus Gründen der Lernbarkeit möglichst einfach sein sollten. Einen Versuch, dies mit einem aus Ökonomiegründen möglichst minimalen Beschreibungsapparat leisten zu können – wissenschaftsmethodologisch unter der Bezeichnung Ockhams Rasiermesser bekannt – verfolgt Chomsky (1995) mit dem *Minimalist Program* (MP), dessen Grundprämissen in Kapitel 2.2. skizziert werden. Die beiden aus den Adäquatheitskriterien folgenden Fragestellungen sind auch für meine Untersuchung fundamental: die Frage nach dem Aufbau von Sprache und wie dieses Wissen erworben wird. Die Spracherwerbsforschung dient somit nie alleine dem Selbstzweck, sie kann auch dabei helfen, der Sprache zugrunde liegende Mechanismen zu erklären, wodurch sie einen Beitrag zur allgemeinen Linguistik leistet. Über die Frage nach der Struktur und dem Erwerb der Sprache hinaus ist es für die vorliegende Untersuchung von besonderem Interesse, ob und wie eine linguistische Theorie die Unterschiede zwischen Erst- und Zweitspracherwerb zu erklären vermag.

Sprache als Kommunikationssystem stellt eine Beziehung zwischen Lautketten (bzw. ungeachtet der Modalität auch Gebärden³) und deren Semantik, d.h. den Bedeutungen, her. Eine rein funktionalistische Auffassung von Sprache, wonach die Form-Funktions-Beziehungen eindeutig alleine durch die lautliche und semantische Ebene festgelegt sind, verfehlt jedoch das grundsätzliche Merkmal aller menschlichen Sprachen. Zwischen den beiden Ebenen vermittelt und wirkt ein Berechnungssystem, das es uns ermöglicht, „von endlichen Mitteln einen unendlichen Gebrauch“ zu machen, wie schon Wilhelm v. Humboldt 1836 erkannte (v. Humboldt 1836/1960: CXXII). Diese generative Kompetenz ermöglicht es uns unter anderem, einen Sachverhalt auf verschiedenste Art und Weise darzustellen oder auch eine Oberflächenstruktur unterschiedlich zu interpretieren, d.h. Mehrdeutigkeiten zu erkennen (z.B. im Satz „Alte Männer und Frauen gingen von Bord“; vgl. Tracy 2000: 23). Meine Arbeit folgt in der Auffassung von Sprache dem Ansatz der generativen Grammatik, in wesentlichen Zügen auch dem MP (vgl. Adger 2003; Chomsky 1995; Radford 2004). Sprache besteht demnach aus einem Inventar lexikalischer Einheiten (Lexikon) und der Berechnungskomponente (vgl. Chomsky 1995: 168f.), d.h. einer endlichen Menge von Regeln zur Verknüpfung dieser lexikalischen Elemente miteinander. Weitere Ebenen der

³ Viele Aussagen der ersten Abschnitte zur Struktur und zum Erwerb der (Laut-)Sprache gelten ebenso für Gebärdensprachen, die den gleichen sprachspezifischen Beschränkungen unterliegen (Leuninger 2000: 231).

Sprachbetrachtung ergeben sich an den Schnittstellen zum artikulatorisch-perzeptuellen und zum konzeptuell-intentionalen System.

Die Frage nach einer genetischen Basis für die menschliche Sprachfähigkeit spaltet die Spracherwerbsforschung in zwei Lager. Die nativistische Position (z.B. Chomsky 1986) geht davon aus, dass der Mensch eine spezifische genetische Prädisposition zum Spracherwerb mitbringt und die menschliche Sprachfähigkeit somit biologisch determiniert ist. Chomsky unterscheidet diese Sprachfähigkeit (*language faculty*) als Teil unserer Gehirnstruktur von der Universalgrammatik (UG; *universal grammar*) als Anfangszustand, mit der jeder Mensch auf die Welt kommt (Chomsky 1995: 167): „The theory of a particular language is its *grammar*. The theory of languages and the expressions they generate is *Universal Grammar* (UG); UG is a theory of the initial state S_0 of the relevant component of the language faculty.“ Diesem Modell zufolge enthält die UG bereits grundsätzliche Strukturprinzipien, die allen Sprachen gemeinsam sind (Chomsky 1986). Eines dieser Prinzipien, ist z.B. die Strukturabhängigkeit grammatischer Regeln, d.h. sie operieren nicht auf der linearen Abfolge sprachlicher Äußerungen, sondern auf der zugrunde liegenden hierarchischen Struktur. Die Strukturabhängigkeit lässt sich am Beispiel der Bildung von Fragesätzen aus Deklarativsätzen illustrieren. Die Regel operiert nicht nach dem Muster „Bewege das erste Verb im Satz an den Satzanfang“, sondern berücksichtigt unterschiedliche Hierarchieebenen. So darf im folgenden Beispiel (entnommen aus Tracy 2000: 19) bei der Bildung eines Fragesatzes nur ein Verb auf der gleichen Ebene nach vorne bewegt werden (*freute sich*), nicht aber das Verb aus dem eingebetteten Nebensatz:

- (1) a. Das kleine Kind, das den Ball ins Netz geworfen hat, freute sich riesig.
- b. *Hat das Kind, das den Ball ins Netz geworfen ____, freute sich riesig.

Die biologischen Grundlagen dieser genetischen Basis bleiben jedoch in den meisten Darstellungen relativ vage umrissen; zudem herrscht Uneinigkeit über die Natur der Universalgrammatik (vgl. die Kritik in Haberzettl 2005). Kritiker des Nativismus Chomskyscher Prägung (z.B. Bates & MacWhinney 1987; Tomasello 2003) nehmen an, dass die menschliche Sprachfähigkeit nicht auf einer spezifischen genetischen Prädisposition beruht, sondern auf allgemeinen kognitiven Lernprinzipien fußt. Ich werde mich im Folgenden der These von Tracy (1991, 2000) anschließen, wonach sowohl die Veranlagung als auch Umweltfaktoren, aber auch Prozesse der Selbstorganisation (vgl. Hohenberger 2002) eine tragende Rolle beim Spracherwerb spielen.

2.1.2. Wie ist Spracherwerb überhaupt möglich?

Eine zentraler Aspekt von Spracherwerbstheorien ist die Frage, wie ein Kind es schafft, die komplexe Grammatik einer Sprache in einem so kurzem Zeitraum auf der Basis unzureichender und defekter empirischer Evidenz zu erwerben. Dieser scheinbare Widerspruch zwischen dem raschen und uniformen⁴ Erwerb trotz der komplexen Erwerbsaufgabe und teilweise defizitärem Input wurde von Hornstein & Lightfoot (1981: 9) als logisches Problem des Spracherwerbs bezeichnet. Sie identifizieren drei Aspekte dieses Problems:

- Der Input (die Datenbasis für den Erwerb) ist degeneriert, d.h. er besteht aus vielen Pausen, Abbrüchen und Versprechern
- Der Input ist finit, der Output jedoch prinzipiell infinit (vgl. dazu Abschnitt 2.2.1.)
- Kenntnisse oder Kompetenzen, für die keine Evidenz im Input vorhanden ist, werden erworben, z.B. Intuitionen über Mehrdeutigkeiten, Paraphrasen etc.

Im Prinzip handelt es sich bei dem logischen Problem des Spracherwerbs um eine Variante des sogenannten „*poverty of stimulus*“ Argumentes (Chomsky 1986: 7):

“[...] language poses in a sharp and clear form what has sometimes been called ‘Plato’s problem’, the problem of ‘poverty of stimulus’, of accounting for the richness, complexity, and specificity of shared knowledge, given the limitations of the data available“

Neben der defizitären Natur des Inputs führt Chomsky als weiteres Argument die fehlende negative Evidenz ins Feld: Das Kind bekommt im Erwerbsprozess in der Regel keine expliziten Rückmeldungen dahingehend, dass seine Äußerung falsch ist, wie es z.B. beim Fremdsprachenunterricht üblich ist. Es handelt sich also nicht nur um eine Armut des Stimulus, sondern in manchen Fällen auch um *absence of stimulus* (Hornstein & Lightfoot 1981: 9): “People attain knowledge of the structure of their language for which *no* evidence is available in the data to which they are exposed as children.“ Zudem werden von Kindern viele induktive Schlüsse, die aus der Evidenz im Input logisch möglich wären, nicht gezogen (Tracy 2000: 5; vgl. auch das Bsp. (1) zur Strukturabhängigkeit).

Doch selbst wenn Kinder explizit korrigiert werden oder Aussagen erwachsener Interaktionspartner aufgreifen, können sie auch nicht-zielsprachliche Strukturen produzieren, wie am folgenden Beispiel aus dem Datenkorpus zu erkennen ist:

⁴ Uniformität im Bezug auf das Endergebnis ist eine fundamentale Eigenschaft des Erstspracherwerbs, zur Uniformitätsannahme beim Erwerbsverlauf siehe Kap. 3.1.

- (2) AHA: *eine Schuhe Schu Schuh'n*
 Erw.: Ok. Unter dem orangenen Deckel liegt ein Schuh
 AHA: *Sch.. ich sag immer noch eine Schuhe* *Schuh noch mal*
 Erw.: Ja, is' ja auch ein Schuh
 AHA: *Ich bin jetzt noch mal dran m* *Ja*
 Erw.: Schon wieder Orange Un' was war da drunter?
 AHA: *Eine Schuh*
 Erw.: Ein Schuh, genau.

Was solche Beispiele lediglich belegen, ist, dass die Lerner⁵ bestimmte Hinweise aus dem Input offensichtlich nicht immer nutzen können, selbst wenn sie auf einer metasprachlichen Ebene schon erkennen können, dass hier eine Abweichung von der zielsprachlichen Form vorliegt. Es zeigt jedoch auch, dass der eigentliche Erwerbsprozess implizit abläuft: „Language acquisition seems much like the growth of organs generally; it is something that happens to a child, not that the child does.“ (Chomsky 2000a: 7). Da die sprachliche Entwicklung der Kinder auch ohne explizite Korrekturen voranschreitet, können diese keine notwendige oder hinreichende Bedingung für sprachliche Entwicklungsfortschritte sein.

Es ist bekannt, dass die an Kleinkinder gerichtete Sprache der Eltern (in der englischen Literatur als *motherese*, dt. Ammensprache bekannt) besondere Züge aufweist, welche das Kind beim Spracherwerb unterstützen können. Diese umfassen neben besonderen Rückmeldestrategien phonologische und syntaktische Simplifizierungen sowie Besonderheiten in der Prosodie (vgl. Tracy 1990). Es steht außer Zweifel, dass diese spezielle Form des Input eine erleichternde Funktion übernimmt, so z.B. für die Segmentation des Lautstroms und den Erwerb pragmatischer Strategien (vgl. Tracy 1991: 22).

Gegner der nativistischen Hypothese, die die Existenz einer angeborenen sprachspezifischen Prädisposition nicht anerkennen, sprechen diesem spezifischen sprachlichen Register eine zentrale Rolle beim Spracherwerb zu (vgl. Sokolow & Snow 1994). Es wird argumentiert, dass bestimmte Interaktionsstrategien wie z.B. die Expansion, d.h. die Erweiterung kindlicher Äußerungsfragmente, eine indirekte Art von Rückmeldung darstellen (vgl. Farrar 1990) und das Fehlen expliziter negativer Evidenz kompensieren können.

In den Arbeiten von Hoff (Hoff 2003; Hoff-Ginsberg 1999) findet sich ein Zusammenhang zwischen dem Interaktionsstil der Eltern und der sprachlichen Entwicklung der Kinder belegt. So zeigt Hoff (2003), dass Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status

⁵ Hier und in Folge wird mit dem Begriff Lerner sowohl auf den Lernerbegriff des gesteuerten Sprachlernprozesses als auch auf das Kind, das sich eine Sprache im unbewussten Erwerbsprozess aneignet, Bezug genommen (vgl. auch 3.1.1.).

über einen geringeren Wortschatzumfang verfügen, da die Sprache der Mütter aus diesen Familien aus kürzeren und weniger komplexen Äußerungen besteht und der Umfang ihres aktiven Wortschatzes geringer ist. Sie findet jedoch keine Hinweise dafür, dass der Erwerb struktureller Aspekte der Sprache abhängig vom Interaktionsstil der Eltern wäre.⁶ In einer früheren Arbeit (Hoff-Ginsberg 1999) kann sie jedoch zeigen, dass bestimmte strukturelle Eigenschaften des Inputs sich auf die Geschwindigkeit des Syntaxerwerbs auswirken können. Ein Ergebnis ihrer Untersuchung ist, dass ein höherer Anteil an Fragesätzen mit Subjekt-Verb-Inversion im Input zu einem schnelleren Erwerb von Hilfsverben im Englischen führt, „both by providing illustrations of the structures the child acquires and by engaging the child in conversation“ (Hoff-Ginsberg 1999: 330). Unklar bleibt, ob nun qualitative Aspekte des Inputs, d.h. das Angebot an bestimmten Satzstrukturen, oder quantitative Aspekte zu stärkeren Effekten führen. Trotz dieser Zusammenhänge ist jedoch keinesfalls empirisch belegt, dass das Kind auf bestimmte Rückmelde- und Korrekturstrategien angewiesen ist, damit der Erwerbsprozess in Gang gesetzt wird.

Ein Problem besteht für diese Hypothese aber u.a. darin, dass nicht alle Mütter dieses spezifisch auf die Bedürfnisse abgestimmte Register verwenden, da die Studien in der Regel von Müttern aus der Mittelschicht ausgehen. Zudem variieren die Merkmale dieses Registers von Kultur zu Kultur und letztlich individuell von Elternteil zu Elternteil (vgl. Lieven 1994; Tracy 1990: 24).

Im Prinzip stellt sich das logische Problem auch im Zweitspracherwerb bei Erwachsenen, wobei es hier einer differenzierteren Betrachtung bedarf. Im Gegensatz zum Erwerb der Erstsprache kann der Lerner hier entscheiden, ob er die Sprache lernen will oder nicht und ist dem Erwerbsprozess nicht machtlos ausgesetzt. Im gesteuerten, d.h. in Unterrichtssituationen vermittelten Spracherwerb, kann der Lerner zudem auch auf negative Evidenz zurückgreifen und kann gezielt positive Evidenz einfordern. Im ungesteuerten Erwerb sind jedoch durchaus Parallelen zum L1-Erwerb zu sehen, zudem – analog zum *motherese* – ein entsprechender Modus in der an Ausländer gerichteten Sprache beschrieben wird („foreigner talk“, vgl. Gregg 1996), der ähnliche Züge aufweist (z.B. Simplifizierungen).

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Rolle des Inputs beim ungesteuerten Zweitspracherwerb in der Kindheit: Geht man davon aus, dass Kinder bis zu einem gewissen Alter noch auf die Strategien aus dem L1-Erwerb zurückgreifen können, so müssen eventuell

⁶ Unterschiedliche Interaktionsstrategien finden sich auch in bilingualen Familien, vgl. Lanza (1997).

auftretende Unterschiede zum L1-Erwerb durch andere Faktoren erklärt werden. Bei den Kindern der vorliegenden Untersuchung ist das sprachliche Angebot im Deutschen weitgehend auf die Zeiten der Anwesenheit in der Kindertagesstätte begrenzt und liegt somit quantitativ unter dem, was Kinder in ihren ersten Jahren im Erstspracherwerb als Input zuteil wird. Die Quantität des Inputs muss somit als mögliche Einflussgröße in Betracht gezogen werden (vgl. dazu Abschnitt 3.3.4.).

2.1.3. Die Universalgrammatik

Trotz der zentralen Bedeutung der UG für nativistische Spracherwerbstheorien sind die Erklärungen und Definitionen des Begriffs sehr vielfältig. Bei Chomsky hat sich der Begriff von einem Teil des so genannten *language acquisition device* (Chomsky 1965), das den Erstspracherwerb als eine Art von Mechanismus unterstützt, hin zu einem universalen Bauplan, der allen Sprachen zugrunde liegt, gewandelt. In der Literatur wird der Terminus Universalgrammatik bis heute in zwei unterschiedlichen Verwendungsweisen gebraucht: Zum einen als universeller sprachlicher Bauplan, zum anderen als Erwerbsmechanismus bzw. implizite Strategie, die den Lerner in die Lage versetzt, aus den möglichen Strukturvarianten die zielsprachlichen Optionen auszuwählen.

Die Auffassung von UG als universeller sprachlicher Bauplan setzt sie mit einer Art von implizitem Wissen gleich, das dem Kind zu Beginn des Erwerbs zur Verfügung steht (vgl. Chomsky 1995: 167). Dieses implizite Wissen als eine Art Strukturformat für alle Sprachen bestimmt den Entwicklungsverlauf in wesentlichen Zügen mit, „da das grammatische Wissen zu jedem Zeitpunkt der Entwicklung mit den Prinzipien der UG in Einklang stehen muss“ (Meisel 2007a: 95). Der Formaspekt des Begriffs Universalgrammatik beinhaltet auch den Aspekt, dass allen Sprachen ein gemeinsamer Bauplan zugrunde liegen muss, da jedes Kind – sprachlicher Input vorausgesetzt – unabhängig von seiner genetischen Ausstattung in der Lage ist, jede Sprache zu erwerben. Klein (2000: 546) sieht die Universalgrammatik als eigentlichen Gegenstand der linguistischen Theorie: „Da aber keinem eine bestimmte Sprache angeboren ist, ist der Kern der menschlichen Sprachfähigkeit universal.“

Das Strukturformat schränkt von vornherein den möglichen Hypothesenraum für sprachliche Regularitäten ein. Betrachtet man die UG als ein solches Strukturformat, so stellt sich für den Zweitspracherwerb die Frage, ob sogenannte Interimsgrammatiken von Zweitsprachlernern, d.h. nicht-zielsprachliche Repräsentationssysteme, die der Lerner im Verlauf des Erwerbsprozesses aufbaut, ebenfalls den Beschränkungen der UG unterliegen oder nach

anderen Gesichtspunkten aufgebaut sind. Wäre dies der Fall, so hätte man eine Erklärung für die Unterschiede zwischen L1- und L2-Erwerb; es gibt jedoch diverse Hinweise darauf, dass UG-Beschränkungen auch beim L2-Erwerb eine Rolle spielen (vgl. Herschensohn 2000; White 2003b). Damit müssen alternative Erklärungen für die Unterschiede herangezogen werden (eine ausführliche Diskussion folgt in Abschnitt 3.2.4.)

Ich werde mich in der weiteren Argumentation der Interpretation der UG als Bauplan bzw. als universelle Formrestriktionen anschließen. In der zweiten, alternativen Sichtweise wird die UG hingegen als Prozedur bzw. Strategie betrachtet, die der (L1-)Lerner nutzt, sich zwischen alternativen Hypothesen über die Beschaffenheit der zu erwerbenden Grammatik zu entscheiden (vgl. z.B. Herschensohn 2000; Martohardjono et al. 1998). Der Unterschied wird an folgendem Beispiel im Hinblick auf die Linearisierung von Verb und direktem Objekt klarer: Die UG als Bauplan bzw. Formrestriktion erlaubt beide Möglichkeiten der Serialisierung. So gibt es OV-Sprachen, in denen das direkte Objekt dem Verb vorausgeht, z.B. das Türkische („*su içmek*“ – „Wasser trinken“), als auch VO-Sprachen, z.B. das Englische („*(to) drink water*“). Beide Möglichkeiten sind UG-konform (UG als Bauplan), der Lerner muss jedoch eine Strategie finden, sich beim Erwerb einer OV- bzw. VO-Sprache für eine der beiden Optionen zu entscheiden.⁷

Auf eine triviale Art und Weise bedingen die Formrestriktionen der UG eine gewisse Strategie, da die Zahl der möglichen Strukturformate, mit denen ein Lerner die sprachlichen Daten erklären muss, dadurch begrenzt wird. Mit der Interpretation von UG als Strategie, welche die Kinder beim L1-Erwerb unterstützt, lassen sich – zumindest theoretisch – die Unterschiede von Erst- und Zweitspracherwerb auf eine einfache Art und Weise erklären: Wenn diese Hilfsstrategie in Form der UG älteren Lernern nicht mehr zur Verfügung steht, so fällt ihnen der Erwerb bestimmter Strukturen schwerer (vgl. Kapitel 3.1. zu den Unterschieden zwischen Erst- und Zweitspracherwerb).

So führen Gegner der Hypothese „UG-Zugriff im L2-Erwerb“ (z.B. Bley-Vroman 1989; Clahsen & Muysken 1986; Meisel 2007a) bei der Identifizierung von Ursachen für die Unterschiede zwischen L1- und L2-Erwerb als Argument an, dass letzterer nicht mehr UG-gesteuert ist, sondern unter Nutzung allgemeiner kognitiver Strategien erfolgt:

⁷Wenn, wie im Deutschen, oberflächlich sowohl OV- als auch VO-Abfolgen belegt sind (vgl. 2.2.3.), muss der Lerner letztlich eine UG-konforme Grammatik erwerben, durch die beide Strukturen generiert werden können (vgl. Tracy 2002).

„We assume that children possess learning capacities specific to language, particularly the capacity to postulate an abstract underlying order, related to the surface order through 'move alpha', whereas adults use acquisition strategies which may be derived from principles of information processing and general problem solving strategies.” (Clahsen & Muysken 1986:110f.)

Eine von den herkömmlichen Modellen abweichende Sichtweise nimmt Haider (1993) ein. Er sieht die UG als „biologisch determinierte Berechnungskapazität für spezifische Datenstrukturen (Grammatik-Koprozessor)" (1993: 16), mit dessen Hilfe sprachliche Daten effizient und unbewusst verarbeitet werden können. Haiders Modell wird in Abschnitt 3.2.5. vorgestellt.

Eine detailliertere Betrachtung der Beschaffenheit dieser universellen Einschränkungen bzw. des universellen Bauplanes wird erst in späteren Kapiteln möglich, wenn das zugrunde liegende grammatische Modell expliziert wird. Das Minimalist Program (Chomsky 1995), das dieser Arbeit zugrunde gelegt wird, erlaubt wie auch das Vorgängermodell, die Prinzipien- und Parametertheorie (P&P-Modell; Chomsky 1982), differenziertere Aussagen darüber, welche sprachlichen Aspekte universell sind und was genau beim Spracherwerb erworben wird.

2.1.4. Die Modularitäts- und Autonomiehypothese

Neuere Ergebnisse aus den Neurowissenschaften belegen eine Modularität sprachlicher Kompetenzen. Neben den speziellen für die Sprachproduktion und -verarbeitung zuständigen Zentren wie dem *Broca-Zentrum* und dem *Wernicke-Zentrum* sind weitere Areale mit unterschiedlichen Funktionen an sprachlichen Prozessen beteiligt (Nitsch 2007: 53). Es konnte gezeigt werden (vgl. Ben Shalom & Poeppel 2008), dass für phonologische, semantische und syntaktische Prozesse unterschiedliche Hirnregionen aktiviert werden, zudem können unterschiedliche Arten von sprachlicher Datenverarbeitung getrennt voneinander betrachtet werden: Memorisieren bzw. Zugriff auf gespeicherte Informationen, Analysieren und Synthetisieren (Ben Shalom & Poeppel 2008: 123).

Die menschliche Sprachfähigkeit ist also keine „monolithische Einheit“ (Jackendoff 2002: 99), sondern besteht aus einzelnen Teilkompetenzen, die sich (wie später gezeigt) auch unabhängig voneinander entwickeln können und auch nicht aufeinander reduziert werden dürfen (vgl. Tracy 1991). Zwischen den Teilmodulen Syntax, Morphologie, Semantik und Phonologie, die nur in der theoretischen Betrachtung strikt voneinander zu trennen sind, gibt es in der sprachlichen Interaktion Überschneidungen.

Chomsky (1995: 167) unterscheidet die Sprache als konzeptuelles System (Grammatik) von der pragmatischen Kompetenz, die er als unabhängig aber miteinander interagierend ansieht:

“[...] knowledge of conditions and manner of appropriate use, in conformity with various purposes [...] A system of rules and principles constituting pragmatic competence determines how the tool [language, V.L.] can be put to use. [...] We might say that pragmatic competence places language in the institutional setting of its use, relating intentions and purposes to the linguistic means at hand.“
Chomsky (1980: 224)

Der Erwerb der DP ist im Hinblick auf die Modularitätshypothese ein besonders interessanter Untersuchungsgegenstand, da dabei sowohl semantisch-pragmatische (Referenz, Definitheit) wie auch morphologisch-syntaktische (Genus, Kasus) Aspekte Berücksichtigung finden. Diese Ebenen entwickeln sich auch nicht immer synchron, was gut durch die sprachliche Entwicklung von AHA illustriert werden kann. Sie benutzt im Spiel in einer der ersten Aufnahmen den indefiniten Artikel *ein* statt des zielsprachlichen definiten Artikels *das*, um auf eine bereits im Diskurs eingeführte Mädchenpuppe Bezug zu nehmen (s. Bsp. (3)). Während also die Semantik der Artikelarten noch nicht erworben ist, fehlen Determinierer in dieser Aufnahme in nur ca. 14% aller obligatorischen Kontexte.

(3) *Ein* Mädchen essen nich. (AHA, Alter: 3;2⁸)

Zu beschreiben, wie die verschiedenen Module miteinander interagieren, ist keine zweitrangige Fragestellung. In der Erwerbsforschung wird mit dem Begriff *bootstrapping* die Tatsache beschrieben, dass Lerner Informationen aus anderen Strukturebenen nutzen können, um sie als eine Art Steigbügel für die Erschließung sprachlicher Strukturen zu nutzen (vgl. Pinker 1984, 1987). Um ein Element mit seiner syntaktischen Funktion erkennen zu können, nutzt das Kind beim semantischen *bootstrapping* semantische Informationen, um syntaktische Kategorien zu erkennen. So gehen Kinder von der Erwartung aus, dass Nomen benutzt werden, um auf Personen oder Gegenstände zu referieren, Verben sich auf Handlungen oder Zustandsveränderungen beziehen usw. Da sich semantische Konzepte nicht eindeutig auf grammatische Kategorien abbilden lassen (z.B. bei Nomen, die sich auf Handlungen beziehen – *der Stich*, *der Sprung*), kann diese Strategie das Kind nur in einer frühen Erwerbsphase unterstützen. Außerdem muss das Kind bereits über außersprachliche Konzepte von Handlungen, Gegenständen, Eigenschaften u.a. verfügen, bevor eine sprachliche Kategorisierung stattfinden kann.

⁸ Die Altersangabe erfolgt in der Form (Jahre; Monate), hier also: 3 Jahre, 2 Monate.

Von syntaktischem *bootstrapping* ist die Rede, wenn Bedeutungen sprachlicher Zeichen aus ihren distributionellen Eigenschaften erschlossen werden. So können z.B. Höhle et al. (2004) zeigen, dass Kinder bereits mit 14 bis 16 Monaten Determinierer als Hinweis deuten, dass das nachfolgende Element ein Nomen ist; die Semantik der Artikel wird erst später erworben. Beim prosodischen *bootstrapping* nutzt der Lerner prosodische Eigenschaften der Sprache als Hinweise beim Erwerb, z.B. für die Segmentierung des Lautstroms, um Wortgrenzen zu erkennen. Weiter unten wird der Ansatz von Hirsh-Pasek & Golinkoff (1996) vorgestellt, in deren Modell das Kind eine Koalition unterschiedlicher Informationsquellen (Prosodie, Semantik und Syntax) beim Spracherwerb nutzt.

Eine weitere zentrale Vorannahme des nativistischen Standpunktes ist die Autonomiehypothese, d.h. die Auffassung von der Sprache als autonomes kognitives Modul im Gehirn. Dieser Ansatz geht zurück auf die Vorstellung der *modularity of mind* (Fodor 1983), die auch von Chomsky (1986) aufgegriffen wird. Nach Fodors Modularitätshypothese besteht das kognitive System des Menschen aus einem zentralen System, das unter anderem für allgemeines Denken, Problemlösung, Gedächtnis, Vernunft u.a. zuständig ist, sowie aus voneinander weitgehend autonomen Informationsverarbeitungssystemen bzw. Modulen. Neben den Inputsystemen (Seh-, Gehörsinn u.a.) sieht Chomsky auch die Sprache als unabhängige, modulare Funktionseinheit. Diese Sicht impliziert, dass sich der Erwerb grammatischer Kompetenzen weitgehend unabhängig vom Erwerb von allgemeinem Weltwissen vollzieht. Schnittstellen zwischen der Grammatik und den anderen Modulen werden zwischen der Semantik und dem konzeptuell-intentionalen System sowie der Phonetik/Phonologie und dem akustisch-artikulatorischen System angenommen: „The faculty of language is embedded within the broader architecture of Mind/brain. It interacts with other systems, which impose conditions that language must satisfy if it is to be usable at all.“ (Chomsky 2000a: 9).

Evidenz für die Autonomiehypothese bieten auftretende Dissoziationen zwischen sprachlichen und allgemeinen kognitiven Kompetenzen. Eine solche Dissoziation wird in der Studie von Smith & Tsimpli (1995) geschildert. Smith & Tsimpli berichten von Christopher, einem *linguistic savant*, dessen kognitive Fähigkeiten derart eingeschränkt sind, dass er nicht in der Lage ist, sich selbst zu versorgen. Seine sprachlichen Kompetenzen übertreffen jedoch die anderen Bereiche um ein Vielfaches: Christopher kann in 15-20 Sprachen lesen und schreiben und sogar zwischen den meisten dieser Sprachen übersetzen.

Eine andere Form von Dissoziation zwischen sprachlicher und allgemeiner kognitiver Entwicklung ist bei Kindern mit einer spezifischen Spracherwerbsstörung (SSES) zu beobachten, die bei 6-8% aller Vorschulkinder auftritt (vgl. Grimm 2000: 603). Die Störung macht sich vor allem beim Erwerb formaler Aspekte der Sprache bemerkbar, insbesondere des grammatischen Regelsystems (vgl. Weinert 2000: 340). Als spezifisch wird die Störung dann bezeichnet, wenn ihr keine sensorischen Beeinträchtigungen oder sozial-emotionale Vernachlässigungen zugrunde liegen. Obwohl SSES-Kinder bei der nonverbalen Intelligenzleistung keine unterdurchschnittlichen Leistungen erzielen, weisen sie neben den sprachlichen auch andere kognitive Defizite auf, so unter anderem beim auditiven Gedächtnis, der Schnelligkeit von Verarbeitungsprozessen und der Nutzung prosodischer Hinweisreize (Grimm 2000: 623ff.). Die Diskussion um die Bereichsspezifität einer SSES ist derzeit immer noch nicht völlig abgeschlossen, da keineswegs nur morphosyntaktische bzw. formale Aspekte davon betroffen sind, sondern auch lexikalisch-semantische (vgl. Kauschke & Rothweiler 2007).

Einen weiteren Beleg für die Dissoziation von sprachlichen und nicht-sprachlichen Kompetenzen liefern Kinder, die vom Williams-Beuren-Syndrom betroffen sind (vgl. Bellugi et al. 1988). Zugleich bietet diese seltene, genetisch bedingte Krankheit Hinweise auf einen modularen Aufbau der Sprachfähigkeit. Diese Kinder weisen unterdurchschnittliche kognitive Kompetenzen auf, ihre sprachlichen Fähigkeiten sind jedoch vergleichsweise gut, wenn auch nicht vollständig altersangemessen. Während die Berechnungskomponente ihrer Sprachfähigkeit intakt ist (Clahsen & Almazan 1998), ist das lexikalische System bzw. der Zugriff auf im Lexikon abgespeicherte Informationen jedoch beeinträchtigt, was Clahsen & Almazan u.a. anhand von Problemen mit der unregelmäßigen Verbflexion illustrieren.

2.1.5. Die Rolle von Umwelt und Veranlagung beim Spracherwerb

Wie in den vorangegangenen Abschnitten dargestellt wurde, geht der Nativismus von der Prämisse aus, dass der Spracherwerb nicht durch allgemeine Lernmechanismen erklärt werden kann, sondern eine angeborene spezifische Prädisposition voraussetzt (vgl. die Argumente in Abschnitt 2.1.2.). In diesem Abschnitt soll gezeigt werden, dass weder die rein nativistische Position noch ebenso kategorische Gegenvorschläge, die eine spezifische Prädisposition in Frage stellen, eine allumfassende Erklärung für den Erwerbsprozess bieten, sondern dass beide Faktoren beim Spracherwerb berücksichtigt werden sollten.

Vertreter des Konnektionismus (vgl. Elman et al. 1996) versuchen, den Spracherwerb als unspezifischen Lernprozess in neuronalen Netzwerken zu erklären und zweifeln an der Existenz spezieller Sprachlernmechanismen wie auch von angeborenen Fähigkeiten, die über das allgemeine Vernetzungspotential der Gehirnzellen hinausgehen. Die Neuronen im Gehirn spezialisieren sich erst nach dem Eintreffen von Sinnesreizen auf bestimmte Aufgaben, u. a. auch auf Sprachverarbeitung. Spracherwerb resultiert im Konnektionismus aus allgemeinen kognitiven Fähigkeiten und der Interaktion zwischen Lernern und ihrer sprachlichen Umgebung. Diesem Modell zufolge reichen Mustererkennung, Imitation, Hypothesentestung, induktives Lernen und die Bildung assoziativer Netzwerke als Erklärung für den Spracherwerb aus. Konnektionisten versuchen mittels Computern in neuronalen Netzwerken Sprachlernprozesse zu simulieren, wodurch sie den Erwerb bestimmter sprachlicher Muster erklären können, z.B. den Erwerb regelmäßiger und unregelmäßiger Flexion. Allerdings bleibt der Konnektionismus die Antwort auf das logische Problem des Spracherwerbs schuldig, d.h. warum das erworbene Wissen – abgesehen von Analogieschlüssen – über das hinausgeht, was aus dem Input erschließbar ist. Zudem gibt das Modell keine überzeugende Erklärung für die oben erwähnten Dissoziationen und die Einzigartigkeit der Sprachfähigkeit von *Homo sapiens*.

Gebrauchsbasierte Theorien des Spracherwerbs (z.B. Tomasello 2000, 2003) sehen den Erwerb linguistischer Symbole als ein Produkt der sozialen Interaktion mit Erwachsenen. Kinder nutzen ihre spezifisch menschlichen kognitiven und sozialen Fertigkeiten der Absichtsinterpretation (*intention reading*) und der Mustererkennung (*pattern finding*). Zu letzteren Kategorie zählen vor allem die Fähigkeit, Analogieschlüsse zu ziehen und funktional basierte distributionelle Analysen⁹ vorzunehmen. Für die Anfangsphase des Spracherwerbs spielt vor allem das imitative Lernen eine wichtige Rolle, danach erwirbt das Kind ausgehend von prototypischen Konstruktionen nach und nach zielsprachliche Strukturformate, bis es zu einem „strukturierten Inventar linguistischer Konstruktionen“ (Tomasello 2003: 7) gelangt. In gebrauchsbasierten Theorien spielen dabei vor allem bereits erworbene Strukturen und Konstruktionen eine zentrale Rolle, von denen aus die Lerner neue Konstruktionen kombinieren und aufgrund von Analogieschlüssen Regeln abstrahieren können (Tomasello 2000: 245).

Eine auf Analogieschlüssen basierende Lernstrategie ist jedoch nur schwer in der Lage, das Auftreten bestimmter nicht-zielsprachlicher Äußerungen zu erklären, z.B. Konstruktionen

⁹ Dies kommt dem Konzept des *bootstrapping* (s.o.) nativistischer Theorien sehr nahe.

vom Typ „ein Pusten“ (=Luftballon), „ein Setzen“ (=Sessel, Stuhl), wie man sie bei AHA im Anfangsstadium beobachten kann. Offensichtlich hat sie solche Strukturen nicht im Input vorgefunden, sondern hat selbst den Schluss gezogen, dass der indefinite Artikel in der Lage ist, ein nachfolgendes Element zu nominalisieren.

Tomasello (2000) äußert Kritik an der nativistischen Auffassung von Grammatik, welche die Sprache als rein mathematisch-logisches System auffasst und dabei die psychologischen Aspekte menschlicher Interaktion außer Betracht lässt. Diese dem Bereich der Pragmatik zuzuordnenden Aspekte werden in der Tat in nativistisch ausgerichteten Arbeiten eher ausgeklammert, da sie nicht dem Kernbereich der menschlichen Sprachfähigkeit zugerechnet werden (vgl. Chomsky 1995: 167). Dabei spielen z.B. gerade beim Erwerb der semantisch-pragmatischen Funktionen des definiten Artikels sozial-kognitive Fertigkeiten eine zentrale Rolle: Die korrekte Verwendung definiter Artikel setzt voraus, dass der Sprecher die Perspektive des Hörers einnehmen kann (Tomasello 2003: 210; vgl. dazu 4.1.1.). An der Tatsache, dass sich der Erwerb von Bedeutungen (einzelner Wörter wie auch idiomatisierter Wendungen) im Gebrauchskontext vollzieht, lässt sich jedoch keine Kritik an Tomasellos Auffassungen üben. Der Erwerb der Grammatik hingegen lässt sich nicht auf rein funktionale Aspekte reduzieren.

Funktionalistisch orientierte Erwerbstheorien, zu denen neben den gebrauchsbasierten Theorien auch das *competition model* gerechnet werden kann, das MacWhinney (1997) auch als ein Modell für den Zweitspracherwerb sieht, sehen eine direkte Verknüpfung zwischen Form (dem sprachlichen Zeichen) und der Funktion. Die kommunikative Funktion von Sprache ist demnach die treibende Kraft beim Spracherwerb. Diese Perspektive lässt außer Acht, dass es viele sprachliche Zeichen gibt, die keine direkte Bedeutung haben, d.h. semantisch leer sind wie z.B. expletive Subjekte (*Es regnet*) oder expletive Artikel vor Eigennamen (*der Peter*). Nichtsdestotrotz lassen sich einige Prinzipien des *competition model* auch mit einer nativistisch orientierten Erwerbstheorie in Einklang bringen (s. u.). Eine ausschließliche Orientierung an funktionalen Aspekten würde vermuten lassen, dass Kinder sich in allen Sprachen an einer semantisch motivierten Wortfolge orientieren (Hirsh-Pasek & Golinkoff 1996: 25). Dies steht jedoch im Widerspruch zur Erkenntnis, dass Kinder sich bereits bei den frühesten syntaktischen Kombinationen an sprachspezifische Wortstellungen halten (OV im Deutschen vs. VO im Englischen, vgl. Gawlitzek-Maiwald & Tracy 2005).

Eine sprachspezifische Prädisposition lässt sich somit nicht leugnen, da eine rein funktionalistisch bzw. auf allgemeinen Lernprinzipien beruhende Erwerbstheorie eine Reihe

sehr spezifischer Eigenschaften von Sprache nicht zu erklären vermag, z.B. warum bei der Bildung von Fragesätzen (aus den entsprechenden Aussagesätzen 4a bzw. 4c) nicht jedes Element nach vorne gestellt werden kann: während (4b) eine zielsprachliche Option darstellt, ist (4c) ungrammatikalisch.

- (4) a. [Smith wrote a book about X].
 b. Who did [Smith write a book about __]?
 c. [She saw [the report was about Y]].
 d. *Who did [she see [the report was about __]]?

Vor allem können sprachliche Phänomene nicht auf allgemeine kognitive Prinzipien reduziert werden (vgl. Tracy 1991). In den Grammatikmodellen von Chomsky ist der Spracherwerb weitgehend durch die genetische Prädisposition (Universalgrammatik) determiniert, wobei dem sprachlichen Input die Rolle des Auslösers des Erwerbsprozesses zukommt und die Rolle weiterer, kognitiver Erwerbsstrategien nicht expliziert wird. Angesichts der nicht unerheblichen intra- und interindividuellen Variation beim Erstspracherwerb (vgl. Kaltenbacher 1990; Tracy 1991; Fritzenschaft et al. 1991; Hohenberger 2002) und der Tatsache, dass Spracherwerb nicht als „instantaneous“¹⁰ (Chomsky 1965) zu betrachten ist, müssen jedoch neben der Prädisposition auch weitere Einflussfaktoren berücksichtigt werden.

Es erscheint daher sinnvoll, davon auszugehen, dass das Kind mehrere Ressourcen beim Spracherwerb nutzt. Vielversprechend erscheinen in diesem Zusammenhang Ansätze, die sich nicht auf eine Perspektive beschränken: Hirsh-Pasek & Golinkoff (1996) stellen in ihrem *coalition model* den Erwerb des Sprachverständnisses als Ergebnis des Zusammenwirkens unterschiedlicher Informationsquellen dar. Das Kind ist demnach in der Lage, in unterschiedlichen Phasen des Spracherwerbs eine Informationsquelle innerhalb der Koalition verstärkt zu nutzen. Im Alter bis zu 9 Monaten sind Kinder besonders sensibel für prosodische Eigenschaften von Sprache, von 9 bis 24 Monaten nutzen sie verstärkt semantische und von 24 bis 36 Monaten syntaktische Informationen. Zangl (1998: 259f.) versucht, dies anhand von Reorganisationsprozessen im sprachlichen System zu erklären: Anfangs spielen für die Filterung und Verarbeitung des Inputs vor allem perzeptuelle Faktoren die größte Rolle. Mit einer zunehmenden Datenakkumulation verlagert sich auch der Schwerpunkt in der Inputverarbeitung. Nun dienen neben dem Input zunehmend auch die internen Repräsentationen als Datenbasis für die Regel- und Mustererkennung.

¹⁰ Beim so genannten Augenblicksmodell geht Chomsky (1965) jedoch nicht von einer Erklärung des Erwerbsprozesses in Echtzeit aus, sondern nur von der prinzipiellen Lernbarkeit.

Diese Gedankengänge ähneln von der Idee her damit der konnektionistischen Erklärung (Elman et al. 1996), die zwar eine genetisch determinierte Sprachfähigkeit verwirft, jedoch die Rolle von reifungsgesteuerten neuronalen Prozessen beim Spracherwerb als wichtigen, den Erwerb vorantreibenden Faktor betrachtet. Einige Grundprinzipien, die im *competition model* eine tragende Rolle spielen, wie z.B. die Frequenz, Reliabilität und Validität grammatischer Merkmale (*cue availability* / *cue validity*; vgl. Bates & MacWhinney 1987: 163f.) spielen auch außerhalb des funktionalistischen Ansatzes eine Rolle: salientere, formstabilere und häufiger auftretende grammatische Merkmale werden in der Regel schneller erworben (vgl. Zangl 1998: 260). So wird z.B. das transparente türkische Kasussystem von Erstsprachlernern innerhalb von 24 Monaten erworben (vgl. Aksu-Koç & Slobin 1985: 854), während Kinder mit Deutsch als Erstsprache bis zum 4. Lebensjahr benötigen, um die Idiosynkrasien des deutschen Kasussystems zu erwerben. Neben der angeborenen Prädisposition spielen daher auch allgemeine kognitive Fähigkeiten beim Spracherwerb eine wichtige Rolle.

Trotz der Uneinigkeit über die relativen Anteile von Umwelt, einer angeborenen Sprachfähigkeit und allgemeinen kognitiven Lernprinzipien scheint es sinnvoll, den Spracherwerb im Zusammenwirken all dieser Komponenten zu erklären und darüber hinaus nach Prinzipien der Selbstorganisation des sprachlichen Systems zu suchen (vgl. Abschnitt 3.1.5.). Tracy (1991: 69) schlägt vor, neben der angeborenen Disposition und dem Angebot der Umwelt einen dritten Faktor zu berücksichtigen: „ein Prinzip der Selbstregulung als Vermittler zwischen dem jeweiligen Bezugssystem und seiner Umgebung.“

Es bleibt zu klären, welche Rolle diese unterschiedlichen Faktoren beim Zweitspracherwerb spielen. Die Frage, ob und welchen Einfluss das angeborene Sprachwissen (UG) auch beim L2-Erwerb ausübt, wird in Abschnitt 3.2.4. diskutiert; die Rolle der Umwelt, externer Einflussfaktoren und des Inputs in Kapitel 3.3.

2.2. Das generative Grammatikmodell

2.2.1. Das minimalistische Grammatikmodell

Den Analysen in dieser Arbeit liegt die generative Grammatik in der Ausprägung, wie sie Chomsky (1995) in seinem *Minimalist Program* (MP) beschreibt, zugrunde, ergänzt um die Morphologiekonzeption nach dem Modell der *Distributed Morphology* (DM; Halle & Marantz 1993), auf das in Abschnitt 2.2.4. näher eingegangen wird. Zentrales Kennzeichen des MP ist das Bemühen um Ökonomie. Diese manifestiert sich zum einen als Ökonomie der

Beschreibung, da Chomsky (1995) mit dem MP im Vergleich mit älteren Ansätzen, vor allem dem Prinzipien-und-Parameter-Modell¹¹ (P&P, Chomsky 1981), den für die Analyse sprachlicher Strukturen notwendigen Beschreibungsapparat auf möglichst wenige universelle Prinzipien zu reduzieren versucht. Da Sprachen von allen Kindern relativ schnell und mühelos erworben werden können, muss eine Beschreibung der Sprachen dieser Einfachheit Rechnung tragen.

Eine zweite Minimalitätsannahme des MP besteht darin, von möglichst wenigen sprachlichen Ebenen auszugehen. Da Sprache mit den anderen kognitiven Modulen im Gehirn interagiert und der Output des sprachlichen Moduls vom artikulatorisch-perzeptuellen sowie vom konzeptuell-intentionalen (in anderen Darstellungen auch logisch-semantisch genannten) System lesbar sein muss, sind demnach die einzig beiden linguistisch relevanten Ebenen die der Logischen Form (LF) und der Phonetischen Form (PF). Ein sprachlicher Ausdruck als Paar (π, λ) einer PF-Repräsentation π und einer LF-Repräsentation λ ist nur dann ein legitimes Objekt (Chomsky 1995: 219), wenn es durch diese beiden Systeme interpretierbar ist. Anders ausgedrückt muss ein sprachlicher Ausdruck eine lautliche Realisierung sowie einen Sinn haben. Die Verbindungen zwischen dem sprachlichen System und dem artikulatorisch-perzeptuellen bzw. dem konzeptuell-intentionalen System bilden Schnittstellen (*interfaces*).

Im MP besteht Sprache aus zwei Komponenten: einer repräsentationellen Komponente (dem Lexikon) und einem Berechnungssystem (der Syntax) (vgl. Chomsky 1995: 168f.; 2000a: 10f.). Letzteres besteht aus Regeln, wie einzelne sprachliche Einheiten (Wörter) zu größeren Einheiten, d.h. Phrasen oder Sätzen in einer Derivation zusammengefügt werden. Die Derivation muss ebenfalls Ökonomieprinzipien genügen (Chomsky 1995: 220).

Die Elemente des Lexikons sind Bündel von Merkmalen. Diese Merkmale können semantischer, phonologischer oder formaler Natur sein (vgl. Chomsky 1998: 121). Semantische und phonologische Merkmale werden an der entsprechenden Schnittstelle als Anweisungen an die Performanzsysteme interpretiert (Chomsky 1995: 219). Die formalen Merkmale sind für die Berechnung, d.h. für die syntaktischen Operationen relevant. Interpretierbare formale Merkmale können vom logisch-semantischen System gelesen werden, wie z.B. das Merkmal Numerus. Formale Merkmale, die von den Systemen an den Schnittstellen nicht gelesen werden können, sind nicht interpretierbar (tragen also nicht zur Bedeutung der Struktur bei). Am Beispiel des Nomens *airplane* erläutert Chomsky (1995:

¹¹ Vgl. Abschnitt 2.2.2. zur Charakterisierung des P&P-Modells.

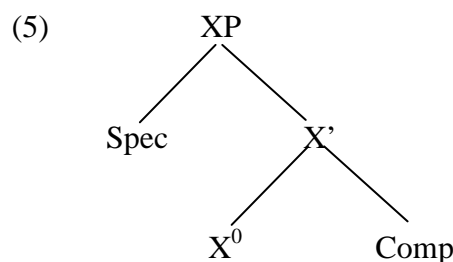
230f.), was diese Merkmale konkret bedeuten. Die phonologischen Merkmale von *airplane* sind nur für die PF relevant und beinhalten die „Anweisungen“ an das artikulatorisch-perzeptuelle System, wie das Wort auszusprechen ist. Die semantischen Merkmale sind für die LF relevant und beinhalten Merkmale wie [artifact]. Die formalen Merkmale lassen sich wiederum in intrinsische und optionale Eigenschaften unterscheiden. Zu den intrinsischen zählen Kategorieinformationen (z.B. [+N]), Person- und Genusmerkmale. Optionale Eigenschaften sind im Fall von *airplane* Numerus und Kasus.

Das Berechnungssystem ist mit wenigen universellen Operationen ausgestattet. Das grundlegende Prinzip ist *Merge*, bei dem zwei Elemente (lexikalische Elemente oder Ergebnisse einer früheren Anwendung von *Merge*) zu einer neuen (komplexeren) Einheit zusammengesetzt werden. Den Strukturaufbau beschreibt Chomsky (1995: 225ff.) als Auswahl einer Menge von lexikalischen Elementen (*Numeration*). Nach dem Prinzip *Merge* werden zwei dieser Elemente in einer binären Verknüpfung miteinander fusioniert. Im nächsten Schritt kann das Produkt von *Merge* mit weiteren Elementen aus der *Numeration* erneut mit *Merge* verknüpft werden. Ist die ausgewählte *Numeration* komplett in die Struktur eingebunden, so erfolgt der *Spellout*, bei dem die für die PF relevanten Merkmale aus der Derivation getilgt werden. Die phonetische Form kann nun in das artikulatorisch-perzeptuelle System eingespeist werden. Die semantische Repräsentation (LF) dient als Output in das konzeptuell-intentionale System. Neben *Merge* spielt auch die Bewegung (*Move*) von Elementen eine zentrale Rolle. Diese Bewegung kann entweder overt vor dem *Spellout* oder covert, d.h. verdeckt, nach dem *Spellout* erfolgen.

Nach dem Prinzip der vollen Interpretation müssen alle Merkmale in der PF vom artikulatorischen System gelesen werden können. Aus diesem Grund müssen uninterpretierbare Merkmale, d.h. formale Merkmale, die an den beiden Schnittstellen uninterpretierbar sind, insbesondere also auch aus semantischer Sicht nicht zur Interpretation der Äußerung beitragen, wie z.B. das grammatische Genus eines Nomens, im Verlauf der Derivation getilgt werden. Eine Derivation, die uninterpretierbare Merkmale enthielte, würde nicht konvergieren (*crash*). Dieser Tilgungsprozess (*checking*) ist nach Chomsky für die Bewegung von Elementen verantwortlich. Das Modell der *Distributed Morphology* hingegen verzichtet auf die Vorstellung nicht konvergierender Strukturen (s.u.).

Das generative Grammatikmodell geht von einem universellen Bauplan für alle syntaktischen Strukturen aus. Syntaktische Repräsentationen sind hierarchisch aufgebaut, allen Phrasen liegt prinzipiell die gleiche Struktur zugrunde, die aus der binären Verknüpfung durch *Merge*

resultiert. In der Tradition der generativen Grammatik hat sich das X-bar-Schema (Jackendoff 1977) für die Beschreibung sprachlicher Strukturen etabliert. Kerngedanke ist, dass jede Phrase über eine lexikalische Kategorie als Kopf der Phrase (X^0) verfügt. Durch Verknüpfung (*Merge*) dieses Kopfes mit einem Komplement (Comp) entsteht die nächsthöhere Projektionsstufe (X'), die wiederum mittels *Merge* um einen Spezifizierer (Spec) erweitert werden kann, wodurch eine zweigestrichene Kategorie (X'') gebildet wird, die auch als XP (Phrase) bezeichnet wird. Dieses Modell ist endozentrisch, da die XP die maximale Projektion des Kopfes X darstellt. Das Syntaxmodul arbeitet also nach diesem Modell in einer Anordnung sprachlicher Elemente in hierarchischen Strukturen. Diese werden erst bei der phonetischen Realisierung der Phrase durch PF-Operationen in eine lineare Abfolge gebracht. Der universelle Phrasenaufbau ist im folgenden Schaubild dargestellt:

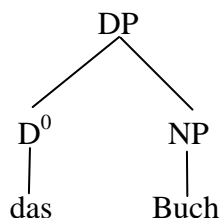


Die im Modell implizite Rekursivität erlaubt prinzipiell unendliche sprachliche Äußerungen. Adjunktion, d.h. das Hinzufügen von syntaktischem Material (Adjunkte) an einen Knoten X, unterscheidet sich dadurch von der Verknüpfung (*Merge*) mit Komplementen oder Spezifizierern, dass sich die Komplexitätsstufe von X dadurch nicht erhöht (Grewendorf 2002: 34). Die wichtigsten Grundprinzipien der X-bar-Theorie sind die strikte Binarität der Verzweigungen, die Unterscheidung von zwei Projektionsstufen und damit zwei Arten von Relationen: die Kopf-Komplement-Relation und die Spezifizierer-Kopf-Relation. Es wird weiterhin zwischen links- und rechtsköpfigen Phrasen unterschieden, je nachdem in welcher linearen Anordnung der Kopf einer Phrase zu seinem Komplement steht.

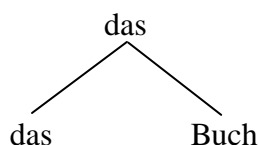
Obwohl Chomsky (2000b: 133f.) im Minimalist Program die gesamte X-bar-Struktur einschließlich der Projektionsebenen als eine „terminological convenience“ (Chomsky 2000b: 134) für entbehrlich erklärt, soll in dieser Arbeit im Einklang mit den meisten aktuellen Arbeiten im Rahmen der generativen Spracherwerbsforschung aus Gründen der Übersichtlichkeit weiterhin die X-bar-Notation angewandt werden. Im Rahmen einer „bare phrase structure“ (Chomsky 2000b: 133) gibt es weder Spezifizierer noch Komplemente, sondern nur das universelle Rekursivitätsprinzip *Merge*: „So the whole notion of complement and specifier disappears except as a terminological convenience: you have the things that you

merge first, the things that you merge second, and so on“ (Chomsky 2002: 134). Eine DP, wie im Beispiel (6) dargestellt, hätte somit nach der „bare phrase structure“ die Darstellung in (5):

(6) Die DP *das Buch* in traditioneller Notation:



(7) Die DP *das Buch* als *bare phrase structure*:



2.2.2. Funktionale und lexikalische Kategorien

Das MP baut in vielerlei Hinsicht auf dem Vorgängermodell, dem Prinzipien- und Parametermodell (=P&P-Modell; Chomsky 1981), auf. Das P&P-Modell bedeutete in der Tradition der generativen Grammatik eine Abkehr von der Beschreibung einzelsprachlicher Konstruktionen und Regeln hin zu einem universellen Inventar an Prinzipien. Diesem Modell zufolge zeichnen sich die einzelsprachlichen Grammatiken durch eine bestimmte Konfiguration von Parameterwerten innerhalb vorgegebener Optionen aus. Das P&P-Modell bietet somit eine Möglichkeit, das angeborene bzw. biologisch determinierte Wissen, das Chomsky (1986: 24) als Anfangszustand der Sprachfähigkeit bezeichnet, als Wissen um die sprachinvarianten und sprachübergreifenden Prinzipien sowie deren Parametrisierungsmöglichkeiten aufzufassen. Der Spracherwerb wird damit auf die „bloße“ Aufgabe reduziert, diese Parameter anhand von Informationen aus dem Input zielsprachlich zu setzen. Sind alle Parameter auf der Grundlage solcher Daten fixiert, ist die sog. Kerngrammatik der Zielsprache erworben.

So einfach wie diese Modellierung des Spracherwerbs erscheint, so wirft sie doch zwei grundsätzliche Fragen auf: Welcher Art sind die Informationen, die das Setzen von Parametern auslösen?¹² Kann ein bereits gesetzter Parameter neu gesetzt werden? Im P&P-

¹² In vielen Untersuchungen, die auf dem P&P-Modell aufbauen, ist von *trigger* (Auslösern) die Rede. Chomsky (2000a: 8) selbst unterstützt das Bild von Schaltern (*switches*), die umgelegt werden müssen, um einen Parameter zu setzen (vgl. auch Kapitel 3.1.).

Modell bleiben die Prozesse, die beim Parametersetzen ablaufen, weitgehend Gegenstand von Spekulationen. Chomsky (1995) sieht das MP als eine Weiterentwicklung des P&P-Modells, da die Grundunterscheidung zwischen invarianten Prinzipien der UG (Chomskys *computational system*) und parametrisierten einzelsprachlichen Prinzipien bestehen bleibt. Das Neue am MP ist, dass Chomsky die einzelsprachliche Variation in den formal-morphologischen Merkmalen des Lexikons lokalisiert sieht:

„It has been suggested that parameters of the UG do not relate to the computational system, but only to the lexicon. We might take this to mean that each parameter refers to properties of specific elements of the lexicon or to categories of lexical items: canonical government, for example. If this proposal can be maintained in a natural form, there is only one human language, apart from the lexicon, and language acquisition is in essence a matter of determining lexical idiosyncracies. Properties of the lexicon too are sharply constrained, by UG or other systems of the mind/brain. If substantive elements (verbs, nouns, etc.) are drawn from an invariant universal vocabulary, then only functional elements will be parametrized.“ (Chomsky 1995: 131)

Ein wesentliches Kennzeichen des generativen Grammatikmodells ist die Unterscheidung zwischen lexikalischen und funktionalen Elementen bzw. Kategorien. Zu den lexikalischen Kategorien zählen Nomen (N), Verben (V), Adjektive (Adj), Adverbien (Adv) und Präpositionen (P), d.h. Kategorien, die – bis auf die Ausnahme der Präpositionen – offen bzw. beliebig erweiterbar sind. Dem gegenüber bilden die funktionalen Kategorien eine geschlossene Klasse, d.h. das Inventar ist beschränkt, jede Sprache verfügt über eine spezifische Auswahl aus der Menge der in der UG verfügbaren funktionalen Kategorien. Es herrschen unterschiedliche Auffassungen darüber, wie viele funktionale Kategorien man benötigt, um die in einer einzelsprachlichen Grammatik vorkommenden Strukturen beschreiben zu können. In der Regel gehen Vertreter des MP von mindestens drei zentralen Kategorien aus: I (*Inflection*)¹³ als Sitz von Tempus- und Kongruenzmerkmalen und C (*Complementizer*) sowie D (*Determiner*). Nach der minimalistischen Auffassung von Lexikoneinheiten als Bündel phonetischer, semantischer und formaler Merkmale müssen funktionale Elemente nicht zwangsläufig als overte Lexikalisierungen realisiert werden, oft sind sie lediglich ein Merkmalsbündel parametrisierter formaler Merkmale mit einer leeren PF. Ob ein bestimmtes Merkmal overt realisiert wird oder nicht, unterscheidet sich von Sprache zu Sprache. Chomsky sieht neben der Arbitrarität in der phonologischen Realisierung

¹³ Häufig wird I weiter in T (Tense) und AGR (Agreement) aufgeteilt, für weitere Details vgl. Haegeman & Guéron (1999: 310ff.).

die Unterschiede zwischen Sprachen in den funktionalen Elementen parametrisiert (Chomsky 2000a: 11):

“Languages plainly differ, and we want to know how. [...] in choice of sounds [...] in the association of sound and meaning [...] recent work [...] indicates that these systems vary much less than appears to be the case from the surface forms. Chinese and English, for example, may have the same case system as Latin, but the phonetic realization is different. Furthermore, it seems that much of the variety of language can be reduced to properties of inflectional systems. If this is correct, then language variation is located in a narrow part of the lexicon.”

Sprachübergreifende Variation resultiert entweder aus den in der Sprache tatsächlich vorhandenen funktionalen Kategorien, aus den Merkmalen, die in einer funktionalen Kategorie realisiert werden, oder aus der Stärke bzw. Schwäche eines Merkmals (vgl. White 2003b: 10). Die Stärke bzw. Schwäche eines Merkmals (*feature strength*) ist für overte syntaktische Bewegung verantwortlich: ein starkes Merkmal erfordert dessen Tilgung durch Bewegung von Elementen. Geht man davon aus, dass *Merge* als syntaktisches Prinzip universell ist (s. u.), wird der Syntaxerwerb im MP reduziert auf den Erwerb lexikalischer Einheiten bzw. nach Chomsky (1995) auf den Erwerb der uninterpretierbaren Merkmale.

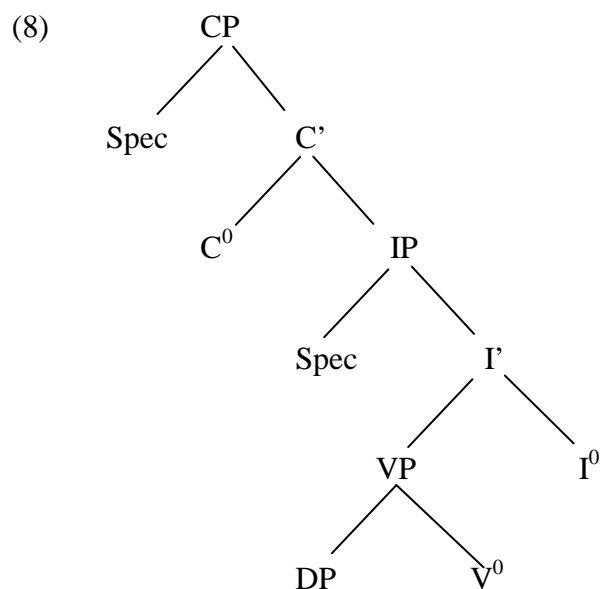
2.2.3. Die Satzstruktur des Deutschen

An dieser Stelle soll auch kurz die syntaktische Struktur des deutschen Satzes (vgl. Grewendorf et al. 1987: 213ff.; Grewendorf 2002: 35ff.) dargestellt werden, da in den folgenden Kapiteln neben der DP auch der Erwerb der Satzstruktur für Erläuterungen herangezogen wird. Zudem spielt die Konfiguration im Satz eine wichtige Rolle für die DP, da die Kasuszuweisung an die DP abhängig von der Position der DP im Satz ist. Darüber hinaus können auch Präpositionen Kasus (Akkusativ, Dativ und Genitiv) fordern (für weitere Details s. 4.1.3.).

Gemessen an der linearen Abfolge der Elemente im Satz ist das Deutsche eine Verbzweitsprache¹⁴, d.h. das finite, d.h. in Bezug auf Tempus und Kongruenzmerkmale markierte Verb steht in einem Hauptsatz stets an zweiter Stelle. Nicht-finite Verbteile wie Infinitive oder Partizipien stehen am Satzende. Die dieser linearen Abfolge zugrunde liegende Struktur besteht aus drei Schichten: einer lexikalischen Kategorie VP (Verbalphrase), die als

¹⁴Betrachtet man nur die Oberflächenstruktur, so steht im deutschen Hauptsatz das Objekt nach dem Verb, während es in Nebensätzen und nicht finiten Phrasen (z.B. „Bitte Fenster schließen!“) vor dem Verb steht. Daher ist das Deutsche als Verbzweitsprache nicht eindeutig den Verallgemeinerungen VO- oder OV-Sprache zuzuordnen (vgl. Haider 1993: 184ff.).

Komplement für die funktionale Kategorie IP (*Inflection Phrase*) fungiert, und der funktionalen Kategorie CP (*Complementizer Phrase*), welche die IP als Komplement selektiert. Die hierarchische Struktur ist in Diagramm (8) dargestellt (vgl. Grewendorf 2002: 35). Die Verbzweitstellung in Hauptsätzen erfolgt dadurch, dass ein starkes Merkmal in C eine Bewegung des finiten Verbs von V^0 über I^0 nach C^0 auslöst, wobei I selbst auch stark sein muss. Gleichzeitig muss auch (in einfachen Aussagesätzen und W-Fragen) die Spezifiziererposition von C durch das Subjekt oder ein anderes Element eingenommen werden.¹⁵ In Nebensätzen verbleibt das Verb in der Kopfposition der IP und somit am Ende des Satzes, da C^0 bereits durch eine Konjunktion besetzt ist.



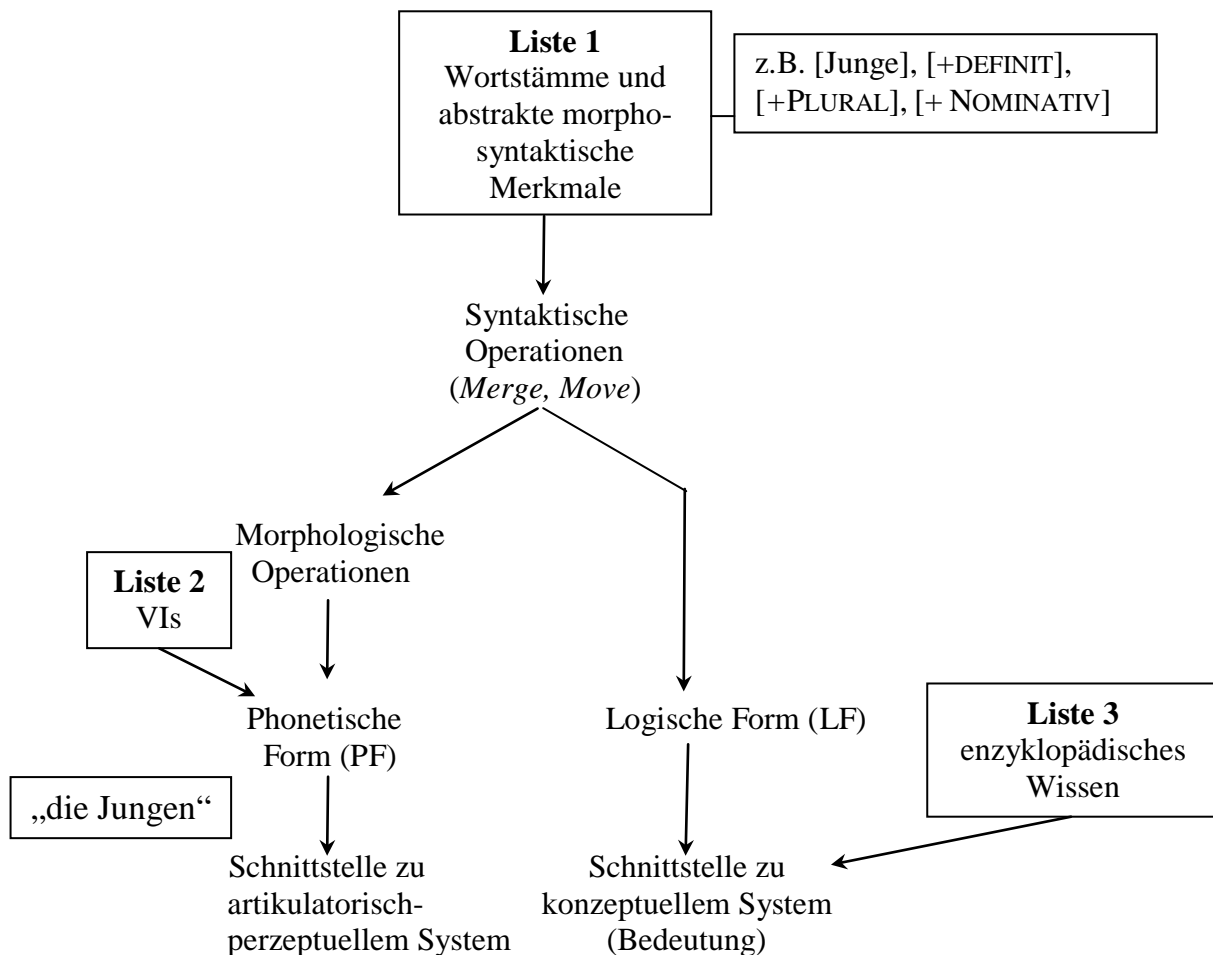
2.2.4. Die Rolle der Morphologie

Nach Chomsky (1995: 229) konstruiert das Morphologiemodul „word-like units that are then subjected to further phonological processes that map it finally to π [...]“. Charakteristisch für Chomskys Modell ist, dass sämtliche Irregularitäten der Flexion bereits im Lexikoneintrag kodiert sind und durch die gesamte Derivation mitgetragen werden, bis sie nach dem *Spellout* phonetisch realisiert werden.

In dieser Arbeit möchte ich von Chomskys Morphologieauffassung abweichen und von den Annahmen der *Distributed Morphology* (DM; Halle & Marantz 1993; Embick & Noyer 2007) ausgehen.

¹⁵ Bei Entscheidungsfragen (z.B. *Hast du die Fenster geputzt?*) bleibt diese Position des Spezifizierers von C (phonetisch) leer.

- (9) Das Grammatikmodell der *Distributed Morphology* (in Anlehnung an Harley & Noyer 1999: 3):



Dieses Modell teilt die meisten Grundannahmen mit dem MP, die Kompabilität zeigt sich alleine schon dadurch, dass Chomsky (2000b: 118f.) selbst die DM zur Kenntnis nimmt und sein eigenes Modell geringfügig modifiziert:

„[...] in the course of construction of LF, an operation Spell-Out delivers the structure already formed to the phonological component, which converts it into PF. If LIs [lexical items, V.L.] express Saussurean arbitrariness in the conventional way, then Spell-Out ‚strips away‘ the true phonological features, so that the derivation can converge at LF; it will crash if later operations introduce LIs with phonological features. On the assumptions of Distributed Morphology, the phonological features are introduced after Spell-Out by phonological operations applying to LIs lacking them. I will assume some instantiation of this array of options to be correct.“

Die traditionelle Unterscheidung in funktionale und lexikalische Elemente bleibt auch im DM-Modell erhalten. Die prinzipiell offenen lexikalischen Kategorien bestehen aus den Wortstämmen (*roots*) als sprachspezifischen Laut-Bedeutungs-Kombinationen in Verbindung

mit einem funktionalen Kopf, welcher die Kategorie des Wortstammes definiert (Nomen, Verb etc.). Die funktionalen Kategorien der generativen Grammatik finden sich in den abstrakten Morphemen wieder, die keine phonologischen Merkmale enthalten (Embick & Noyer 2007: 295).

In der DM sind die morphologischen, phonologischen und semantischen Merkmale, die im MP im Lexikon kodiert sind, auf mehrere Listen (vgl. Embick & Noyer 2007) verteilt und werden zu unterschiedlichen Zeitpunkten bei der Derivation von Sätzen eingesetzt. Nur die in der ersten Liste vertretenen Wortstämme und abstrakten Morpheme nehmen an den syntaktischen Operationen *Merge* und *Move* teil. Anders als beim MP hat das generative syntaktische Berechnungsmodul keinen Zugang zu phonologischen oder morphologischen Informationen.

Am Beispiel der DP „die Jungen“ soll das Modell veranschaulicht werden: Die abstrakten morphosyntaktischen Merkmale [definit], [Plural] und [Nominativ], die neben dem Wortstamm [Junge] in die Derivation eingehen, werden in der DM separat von ihrer phonetischen Realisierung betrachtet. Die Rolle der Morphologie liegt darin, den abstrakten Merkmalen auf dem Weg zur PF-Repräsentation (als Instruktion an das artikulatorisch-perzeptuelle System) phonologische Merkmale, sogenannte VIs (*Vocabulary Items*), zuzuordnen. Die VIs bestehen aus dem phonologischen Material, das zu den abstrakten Merkmalen gehört, zusammen mit möglichen Beschränkungen für deren Einsetzung (vgl. Embick & Noyer 2007: 297) und bilden die zweite Liste in der DM. Eine dritte Liste besteht aus dem enzyklopädischen Wissen, das u.a. für die Interpretation idiomatischer Wendungen benötigt wird. Die von der Syntax unabhängige Morphologiekomponente bestimmt also, dass die abstrakten Merkmale {[definit]; [Nominativ]; [Singular]} im Deutschen als Artikel *die* realisiert werden, in dem die einzelnen Merkmalsspezifikationen in einer einzigen Flexionsendung fusionieren. Auch das Pluralsuffix *-n* beim Nomen *Jungen* wird aus der zweiten Liste eingesetzt. Die abstrakten syntaktischen Operationen, in diesem Fall die Linearisierung von definitem Artikel und Substantiv, erfolgen vor den morphologischen Operationen, d.h. vor der phonologischen Spezifizierung der morphosyntaktischen Kategorien wie Kasus oder Numerus. Vor dem „Einsatz“ des *-n* als zum Nomen *Junge* passenden Pluralmorphem operiert die Berechnungskomponente mit einem abstrakten Pluralmorphem.

Bei der Realisierung abstrakter (d.h. mit funktionalen Kategorien assoziierter) Morpheme können auch mehrere VIs um die Einsetzung konkurrieren. Das Exemplar, das den meisten abstrakten Merkmalsspezifikationen genügt, ohne in Widerspruch mit einer Spezifikation zu

stehen, wird als lexikalisches Material in die PF eingesetzt. Der Vorteil dieser Sichtweise ist vor allem, dass Abweichungen von der zielsprachlichen Morphologie im Spracherwerb dadurch erklärt werden können, dass nur das lexikalische Material (noch) nicht zur Verfügung steht und so auch unterspezifizierte Elemente in der PF stehen können, wenn kein geeigneterer Kandidat vorhanden ist. Die Nicht-Wohlgeformtheit der PF-Repräsentation führt also im Gegensatz zum MP nicht zum *Crash* (Nichtkonvergenz). Nicht-zielsprachliche Strukturen können also auch dadurch zustande kommen, dass Lerner Probleme mit der Realisierung overter Morphologie, d.h. den Flexionsmorphemen, die in der zweiten Liste gespeichert sind, haben. Für einen von morphologischen Irregularitäten geprägten Bereich wie der DP ermöglicht die DM damit syntaktische Kompetenz mit Defiziten im morphologischen Bereich in Einklang zu bringen. Die *Missing surface inflection hypothesis* (MSIH) von Prévost & White (2000), die in Abschnitt 3.1.4. besprochen wird, greift aus diesen Gründen bei der Erklärung des Morphologieerwerbs auf das Modell der DM zurück. Auf die Vorteile des Modells bei der Analyse der DP wird detaillierter in Kapitel 4 und im empirischen Teil dieser Arbeit eingegangen.

2.2.5. Die DP-Hypothese

Der Vorschlag, die Nominalphrase¹⁶ als Determiner Phrase (DP) aufzufassen, d.h. als Projektion einer funktionalen Kategorie D (=Determiner), ist im Wesentlichen auf Abney (1987) zurückzuführen. Offensichtliche strukturelle Parallelen zwischen Nominalphrasen und Sätzen nimmt Abney zum Anlass, die Existenz einer funktionalen Kategorie D zu postulieren, die – analog zur funktionalen Kategorie I im Satz als Träger der grammatischen Merkmale der Verbalflexion – Sitz derjenigen grammatischen Merkmale ist, die die nominale Flexion innerhalb der DP steuern. Er kann zeigen, dass es analog zur Subjekt-Verb-Kongruenz im Satz in manchen Sprachen auch in der Nominalphrase eine Kongruenz zwischen Kopf und Spezifizierer der Nominalphrase gibt. So besteht u.a. im Ungarischen (vgl. Szabolsci 1987) und Türkischen eine Kongruenzrelation zwischen dem Possessor und dem Possessivum:

- (10) *kitap*
das/ein Buch

<i>sen-in</i>	<i>kitab-in</i>
du-Poss	Buch-2sg

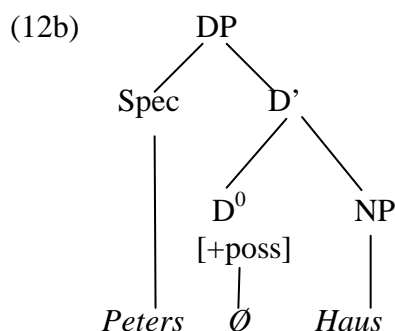
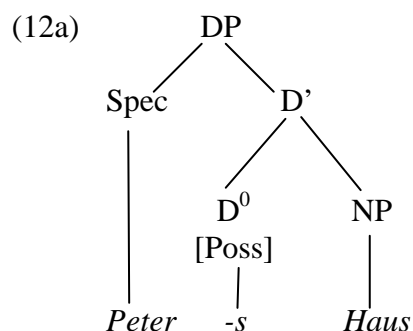
¹⁶ Ich werde mich mit dem Terminus *Nominalphrase* im Folgenden auf eine syntaktische Nominalgruppe beziehen, ohne eine Aussage darüber zu treffen, ob es sich dabei um eine DP (Projektion der funktionalen Kategorie D) oder NP (eine Projektion der lexikalischen Kategorie N) handelt.

<i>on-un</i>	<i>kitab-ı</i>
er/sie-Poss	Buch-3sg

Im Deutschen kongruieren der Possessor und das Possessivum nicht in Bezug auf die Person, allerdings weist ein vorhandenes [Poss]-Merkmal in D dem Spezifizierer – wie auch im Türkischen – (strukturellen) Genitivkasus zu, der dort als Genitiv-*s* realisiert wird. Diese von Vater (1991) bevorzugte Interpretation des -*s* als Genitivform ist nicht unumstritten. Für Olsen handelt es sich bei dem Affix hingegen „nicht um eine einfache Kasusform, etwa Genitiv, sondern um ein possessives Morphem“ (Olsen 1991: 48). Dagegen gehen Vater (1991) und Bhatt (1990) von einer (pränominalen) Genitivform aus, die allerdings gewissen semantischen und morphologisch-syntaktischen Restriktionen unterliegt, die von Olsen (1991: 48f.) und Bhatt (1990: 114ff.) im Detail beschrieben werden. Beispiele für ungrammatische bzw. inakzeptable Possessivkonstruktionen sind z.B. (11b) und (11d):

- (11) a. *Amerikas Präsident*
 b. **Türkeis Präsident*
 c. *des Kindes Psyche* (aus Bhatt 1990: 114)
 d. ? *der Frau Haus* (aus Bhatt 1990: 114)

DPs wie in (11d) werden im Gegensatz zu (11c) eher als inakzeptabel gewertet, da der Kasus nicht am Kopf des Spezifizierers (*Frau*) ausgedrückt wird (vgl. Bhatt 1990: 114). Das Affix verbindet sich unter anderem vorwiegend mit Eigennamen (vgl. Bsp. (11a)), allerdings nicht mit solchen, die aus syntaktischen Gründen kein -*s* erlauben (Bsp. (11b))¹⁷. Eine mögliche Analyse für Possessivstrukturen im Deutschen ist in (12a) dargestellt. Im Gegensatz dazu nimmt Demske (2001) an, dass der Kopf D⁰ in Possessivstrukturen nur mit einem abstrakten, phonologisch leeren Element [+poss] besetzt ist und das -*s* als Kasusmarkierung am Possessor im Spezifizierer der DP ist (12b).



¹⁷ *Türkei* ist keine maximale Projektion und darf daher nicht ohne Artikel (*die Türkei*) in der Spezifikatorposition der DP auftreten.

Da Possessivstrukturen in dem dieser Arbeit zugrunde liegenden, auf Spontansprachdaten basierenden Datenkorpus nicht auftreten, hat die Frage, welche Strukturschema deutschen Possessiv-DPs zugrunde liegt, keine weitere Relevanz und wird daher nicht weiter diskutiert. Eine ausführliche Analyse der weiteren Merkmale und Struktur der DP im Deutschen erfolgt in Kapitel 4.1.

3. Erst- und Zweitspracherwerb im Vergleich

„For any kind of linguistic theory, variation is a problem. At the same time, it is also a great asset and may hold the essential key to understanding developmental dynamics.“
(Tracy 2002: 678).

Im Mittelpunkt des dritten Kapitels steht der Vergleich unterschiedlicher Erwerbstypen, insbesondere der Kontrast zwischen (monolinguaalem und bilingualen) Erstspracherwerb und dem Zweitspracherwerb in unterschiedlichen Ausprägungen, d.h. bei frühkindlichen Lernern, um die es auch im empirischen Teil dieser Arbeit geht, und bei älteren Lernern im Schul- und Erwachsenenalter. Einen Schwerpunkt dieser vergleichenden Betrachtung, die vor allem im ersten Unterkapitel (3.1.) im Vordergrund steht, bildet die Frage nach der Erwerbsdynamik in Erst- und Zweitspracherwerb, insbesondere das Ausmaß an Lernervariation bei unterschiedlichen Erwerbstypen.

Im zweiten Unterkapitel wird das Alter bzw. mit dem Alter einhergehende Veränderungen der allgemeinen und spezifisch sprachlichen Lernfähigkeit als Ursache für Unterschiede zwischen Erst- und Zweitspracherwerb in Bezug auf Erwerbserfolg, -verlauf und -geschwindigkeit erörtert. Insbesondere wird die seit den sechziger Jahren kontrovers diskutierte *Critical Period Hypothesis* einer näheren Betrachtung unterzogen. Der Hypothese zufolge können ältere Lerner nicht mehr die gleichen Ressourcen beim Erwerb einer Sprache einsetzen und haben damit nicht mehr die Möglichkeit, ein muttersprachliches Niveau in der Zweitsprache zu erreichen.

Ungeachtet der Erwerbsstrategien, die einem Lerner bzw. einer Lernerin zur Verfügung stehen, werden in Unterkapitel 3.3. weitere Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerbsprozess dargestellt, darunter der Einfluss bereits vorhandenen sprachlichen Wissens, affektive und kognitive Faktoren sowie die Rolle der sprachlichen Umgebung.

Im letzten Unterkapitel steht der frühkindliche Zweitspracherwerb im Vordergrund. Hier wird die für den empirischen Teil wichtige Frage diskutiert, inwiefern bei 3-5-Jährigen der L2-Erwerb anders verläuft als bei älteren Lernern. Zudem werden die wichtigsten Ergebnisse der aktuellen Forschung, die sich in letzter Zeit vermehrt mit dieser Altersgruppe auseinandergesetzt hat, kritisch reflektiert. Spezielle Ergebnisse im Hinblick auf den Erwerb der DP

werden hier jedoch nur kurz angerissen, da sie im vierten Kapitel, bei dem der Erwerb der DP im Fokus steht, in aller Ausführlichkeit diskutiert werden.

3.1. Unterschiede zwischen Erst- und Zweitspracherwerb

Es gilt mittlerweile als unumstritten, dass es Unterschiede zwischen dem Erst- und Zweitspracherwerb gibt, die sich in unterschiedlichen Erwerbsverläufen zum einen sowie im unterschiedlichen Lernerfolg von L1- und L2-Lernern manifestieren. Doch wie sieht es aus mit Lernen, die bereits im frühen Kindesalter mit dem sukzessiven Erwerb einer zweiten Sprache beginnen? Sind Unterschiede zum L1-Erwerb und zum L2-Erwerb älterer Lerner zu beobachten?

Um dies beurteilen zu können, werden zunächst typische Charakteristika – Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede – des Erst- und Zweitspracherwerbs hinsichtlich der beiden Aspekte Erwerbsverlauf und Erwerbserfolg dargestellt. Als Ursachen für diese Unterschiede werden mehrere Faktoren herangezogen, die in den folgenden Kapiteln ausführlicher diskutiert werden sollen. Zwei Einflussgrößen stehen dabei im Mittelpunkt der Betrachtung: der Einfluss des Alters und damit zusammenhängender biologischer Veränderungen (Kapitel 3.2.) sowie der Einfluss von vorhandenem sprachlichen Wissen im Spracherwerbsprozess (3.3.1.). Zu den weiteren Variablen, die in diesem Zusammenhang herangezogen werden (vgl. Klein 2000; Kniffka & Siebert-Ott 2007), zählen zum einen kognitive Aspekte (z.B. die Sprachbegabung), zum anderen affektive bzw. attitudinale Faktoren (z.B. die Motivation, Einstellungen, das Prestige einer Sprache).

3.1.1. Abgrenzung der Erwerbstypen

Als „klassischer“ Erstspracherwerb gilt der monolinguale Erwerb einer Sprache von Geburt an. Vom doppelten oder bilingualen (2L1) Erstspracherwerb ist die Rede, wenn der Erwerb zweier (oder gar mehrerer) Sprachen von Geburt an gemeint ist. Bei einem solchen doppelten Erwerb zweier Sprachen von Geburt an unterscheidet sich der Erwerbsverlauf im Wesentlichen nicht vom monolingualen Erwerb. Es kann jedoch im 2L1-Erwerb auch zu einer asynchronen Entwicklung der beiden Sprachen kommen, bei denen sich eine Sprache als „schwächere“ Sprache langsamer entwickelt (vgl. Genesee & Nicoladis 2006; Müller et al. 2006; Tracy & Gawlitzek-Maiwald 2000).¹⁸

¹⁸ Nach wie vor offen ist die Frage, ob der Erwerbsverlauf bei einer „schwächeren“ Sprache Ähnlichkeiten mit dem L2-Erwerb aufweist (vgl. Berhardini & Schlyter 2004 und Abschnitt 3.3.4.)

Von diesem simultanen Erwerb ist der Zweitspracherwerb (L2) per definitionem abgegrenzt: Vom Zweitspracherwerb spricht man, wenn der Erwerb nicht von Geburt an einsetzt. Wie lange man aber noch vom Erstspracherwerb sprechen kann, bleibt auch in der Forschung eine strittige Frage. In der Realität gibt es keine scharfe Grenzziehung, sondern eher eine Grauzone, innerhalb derer man noch von simultanem Erwerb spricht. Das Spektrum dieser Übergangszeit reicht dabei von kurz nach der Geburt (de Houwer 1995) bis hin zum fünften Lebensjahr (Genesee 1989). Ich schließe mich hier einer gemäßigten Sichtweise (vgl. Tracy & Gawlitzek-Maiwald 2000: 503) an, wonach diese Grenze um das zweite Lebensjahr herum angesetzt wird. Ein empirisches Argument für eine bestimmte, klar definierte Altersgrenze sollte dann gegeben sein, wenn sich Unterschiede beim Verlauf oder dem Endergebnis des Erwerbs zeigen.

In den letzten Jahren wird zudem der Ruf lauter (vgl. Meisel 2007a; Rothweiler 2007; Schwarz 2004; Thoma & Tracy 2006; Tracy 2007 sowie Kap. 2.6.), den frühen Zweitspracherwerb (fL2), d.h. mit Erwerbsbeginn in der frühen Kindheit, vom Zweitspracherwerb Erwachsener abzugrenzen. Auch hier ist empirische Evidenz nötig, um diese Hypothese belegen oder widerlegen zu können, wobei die vorliegende Arbeit ihren Teil zur Klärung dieser Frage beisteuern will.

Eine weitere häufig vorgenommene Unterteilung in der Erwerbstypologie betrifft die Abgrenzung von gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb. Ersterer bezieht sich auf den Erwerb einer Sprache in Unterrichtssituationen, wofür in der Literatur auch häufig vom Lernen¹⁹ statt vom Erwerb einer Sprache gesprochen wird (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2007: 28ff.). Der typische Fall eines gesteuerten Zweitspracherwerbs ist das Lernen einer Fremdsprache²⁰. Der ungesteuerte oder natürliche Spracherwerb findet hingegen ohne Unterricht in der natürlichen Interaktion statt, wobei sich hier die Frage nach einer Sequenzierung von Erwerbsschritten stellt. Im Falle des Zweitspracherwerbs im Schulalter ist eine Ermittlung natürlicher Erwerbssequenzen von besonderer Bedeutung für die Unterrichtspraxis²¹, da ein Lehrwerk, das sich am natürlichen Curriculum des (Zweit-) Spracherwerbs orientiert, aus

¹⁹ Im Folgenden wird *Lernen* als gleichbedeutende Alternative zu *Erwerb* gebraucht (vgl. auch Tracy 1991: 67f.; Tracy 2007b: 66f.).

²⁰ Das Fremdsprachenlernen grenzt sich zudem vom (gesteuerten) L2-Erwerb dadurch ab, dass eine Sprache gelernt wird, die keine Landessprache ist oder „zumindest keine in der Gesellschaft relevante Sprache ist“ (Rothweiler 2007: 106).

²¹ Hier ist die Rede von schulischen und außerschulischen Förderangeboten in der Landessprache, denen Lehrwerke zugrunde gelegt werden. In den letzten Jahren werden zudem auch sequenzierte Förderprogramme für jüngere Kinder entwickelt, die sich an mehr oder weniger „belegten“ Erwerbssequenzen orientieren, was die Notwendigkeit detaillierterer Studien über Erwerbsvoraussetzungen und -verläufe für Kinder im Kindergartenalter unterstreicht.

lernpsychologischer Sicht erfolgversprechender sein sollte. In der Realität, vor allem in Schulen und – nach der großflächigen Einführung von Sprachförderprogrammen im Elementarbereich – auch in Kindergärten, kommt es auch im frühen Zweitspracherwerb zu einem Erwerbstyp, der Züge von gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb aufweist und am ehesten als gemischt bezeichnet werden dürfte (Kaltenbacher & Klages 2006: 82). Der in erster Linie ungesteuerte Erwerb in Alltagssituationen wird dabei durch ein systematisches Förderangebot im Kindergarten (bzw. in der Schule) verstärkt, das je nach Konzeption mehr oder weniger gesteuerte Interaktionssequenzen vorgibt. Die Kinder, die für die vorliegende Untersuchung herangezogen wurden, sind jedoch nicht spezifisch gefördert worden und lassen sich somit eindeutig dem ungesteuerten Erwerbstyp zuordnen.

3.1.2. Zur Dynamik des Erstspracherwerbs

Die Daten der Kinder, die für die vorliegende Arbeit erfasst wurden, umfassen einen Ausschnitt aus dem Erwerbsprozess, aus dem ersichtlich ist, dass sie – wie auch monolinguale Kinder gleichen Alters – noch nicht alle Aspekte der deutschen Morphosyntax erworben haben. Da die Daten keine Antwort auf die Frage geben können, wie erfolgreich junge Lerner auf lange Sicht hin sind, steht die Darstellung typischer Erwerbsverläufe im L1- und L2-Erwerb zunächst im Mittelpunkt der Betrachtung, wobei ein besonderes Augenmerk auf dem Aspekt der interindividuellen Variation liegt. Die Diskussion um den unterschiedlichen Erwerbserfolg von Erst- und Zweitsprachlernern schließt sich in Kapitel 3.2. an.

In den meisten Darstellungen zum Erstspracherwerb wird die interindividuelle Uniformität des Erwerbsverlaufs als zentrales Kennzeichen hervorgehoben. Vereinfacht gesagt durchläuft jedes Kind beim Erwerb einer Sprache die gleiche (!) systematische Entwicklungsabfolge, „a stable sequence of speech-related milestones“ (Singleton & Ryan 2004: 30). Intraindividuelle Variation wird häufig nicht viel Spielraum beigemessen und bezieht sich meist auf quantitative, nicht qualitative Aspekte. Um solche stabilen Sequenzen der grammatischen (morphosyntaktischen) Entwicklung zu beschreiben, greift die Literatur häufig auf das heuristische Bild von Meilensteinen zurück, so auch bei Singleton & Ryan (ebd.):

„As regards acquisition up to the age of four years, there is considerable evidence for a stable sequence of syntactic milestones associated with reasonably well-defined age norms but considerably less evidence of such sequential milestones in the lexical, semantic and pragmatic domains.“

In der Folge beschränke ich mich auch aufgrund des Untersuchungsgegenstandes hier auf die Betrachtung der Morphosyntax, für die Systematizität im Erwerbsverlauf belegt ist. Das Gros

der Forschungsliteratur zum Deutschen befasst sich mit dem Erwerb der Satzstruktur, für den Entwicklungssequenzen z.B. in Clahsen (1986) oder Tracy (2008) ausführlich beschrieben werden, die folgende Darstellung ist Tracy (2007: 72) entnommen:

- | | |
|------------------|---|
| Meilenstein I: | erste Wortkombinationen
<i>Tür auf, da Tür, Tür (auf-)mache, große Bus</i> |
| Meilenstein II: | Mehrwortäußerungen mit nicht-finiten Verben am Ende:
<i>Mama auch Bus fahren</i> |
| Meilenstein III: | Zielsprachliche Sätze mit finiten V2-Verben:
<i>Jetzt geh ich auch hoch. Wo kann der hingehen?</i> |
| Meilenstein IV: | Nebensätze mit dem finiten Verb am Ende:
<i>Ich warte, bis der Hund auch weggerannt ist.</i> |

Charakteristisch für den Erstspracherwerb ist das gleichzeitige Auftreten der zielsprachlichen Stellung des finiten Verbs (Verbzweitstellung) in Hauptsätzen (Meilenstein III) und Finitheitsmarkierungen am Verb. Nicht-finite Verbformen wie Infinitive, Partizipien und Partikel stehen satzfinal. Poeppel & Wexler (1993) deuten diese Kenntnis der zielsprachlichen Verbstellungsregeln als Zeichen dafür, dass dem Kind nach ihrer Hypothese von der vollständigen Kompetenz (*Full Competence Hypothesis*) von vornherein die gesamte Syntax in Form aller funktionalen Kategorien zur Verfügung steht und es nur eines Auslösers im Input bedarf, um diese Regel zu erkennen. Poeppel & Wexler deuten belegte Abweichungen von der Norm, d.h. nonfinite Verbformen in Zweitstellung und finite satzfinale Verbformen, als statistisch insignifikante Performanzfehler.²²

Dieser Deutung widerspricht Hohenberger (2006), die diese vermeintliche Geradlinigkeit und fehlende Variation beim Erstspracherwerb in Frage stellt. In ihrem dynamischen Modell des Spracherwerbs ist bewusst Raum für intra- und interindividuelle Variation. Hohenberger sieht die Koexistenz konkurrierender Formen und widersprüchlicher Strukturformate als Zeichen für eine bestehende Dynamik im Lernaltersystem. Was Poeppel & Wexler (1993) als statistisch insignifikante Performanzfehler auslegen, deutet sie als Schritt auf dem Weg zur zielsprachlichen Beherrschung der jeweiligen Struktur. Die Aufgabe des Kindes ist es demnach, Flexionsmorphologie und Syntax, die sich „in strong but not in complete

²² Andere Theorien, wie z.B. die Strukturaufbauhypothese, gehen davon aus, dass erst die VP, dann die IP und schließlich die CP erworben wird. Finitheit und die Verbzweitstellung sind bedingt durch das Auftreten neuer funktionaler Kategorien (vgl. Fritzenschaft et al. 1990 und die Arbeiten in Meisel 1992).

synchrony“ (Hohenberger 2006: 123) entwickeln, in der internen sprachlichen Repräsentation zu integrieren (vgl. auch Schaner-Wolles 1994).²³

Die beobachtete Variation ist nach Hohenberger (2006) jedoch nicht beliebig, sondern unterliegt generellen Beschränkungen im Rahmen des von der UG erlaubten Hypothesenraumes. Eine Variation in der Grammatik des Lernalters ist als temporäre Lösung des Problems uneindeutiger Inputdaten zu sehen. Auch Tracy (2002) beschäftigt sich mit dem Erwerb der Verbstellung in der Erstsprache. Ihr zufolge reagiert das Kind auf die im Deutschen an der Oberfläche auftretenden, zunächst widersprüchlichen Abfolgen VO (Verb-Objekt) und OV mit der Ausbildung zweier Interpretationen. Tracy (2002) sieht dieses Verhalten einsprachiger Kinder analog zu dem von bilingualen Lernern, da auch diese zwei unterschiedliche grammatische Repräsentationen aufbauen (vgl. auch Roeper 1999). Im Gegensatz zu den Bilingualen müssen die Monolingualen jedoch später eine Interpretation finden, die beide Strukturen, OV und VO, in ein Modell integriert. Dies führt nach Tracy (2002) zum Erwerb der IP.

In Hohenberger (2002) findet sich darüber hinaus ein weiterer, für die Betrachtung der Lernerdaten in dieser Untersuchung interessanter Aspekt in der von ihr als „kritische Fluktuation“ bezeichneten Variante intraindividuelle Variation. Sie beobachtet in bestimmten Erwerbsphasen ein erhöhtes Maß an Variation, kurz bevor die Festlegung auf einen Wert erfolgt. Erwerbsfortschritte entstehen so aus dem Konflikt der internalisierten grammatischen Repräsentation mit den sprachlichen Daten im Input. Dabei spielt die Wahrnehmung von Kontrasten eine entscheidende Rolle. Gemäß dem Kontrastprinzip (vgl. Clark 1987; Tracy 2001) deuten kontrastierende Formen auf unterschiedliche Funktionen hin. Ein Verharren auf einer Erwerbsstufe kann also mitunter daran liegen, dass der Lerner zwar im Input prinzipiell Kontraste vorfindet, diese aber nicht zum *intake* verarbeiten kann.

Interindividuelle Variation kann auch durch unterschiedliche Lernertypen bedingt sein, so unterscheiden d’Avis & Gretsche (1994) *top-down* und *bottom-up* Lerner (vgl. auch Kaltenbacher 1990; Peters 1983). Viele Kinder nutzen gleichzeitig beide Strategien (Peters 1986; Tracy 1991). *Top-Down* Lerner gehen analytisch vor – sie konzentrieren sich auf die

²³ Die Ergebnisse der Studie von Schaner-Wolles (1994), bei der Kinder mit Down-Syndrom die Verbzweitstellung und die verbale Flexionsmorphologie nicht simultan erwerben, lassen Zweifel aufkommen, ob der Erwerb von Finitheitsmarkierungen tatsächlich als Auslöser für den Erwerb von Verbstellungsregeln betrachtet werden kann. Die Tatsache, dass es sich dabei um Down-Syndrom-Kinder handelt, lässt jedoch keine Analogieschlüsse auf normal entwickelte Kinder zu.

Struktur der Äußerungen und füllen obligatorische Positionen, z.B. den Komplementierer, durch sogenannte Platzhalter wie im Beispiel (13a) die phonetisch reduzierte Form *ənə*:²⁴

- (13) a. Erwachsener: Warum – was ist da passiert?
 Max (3;00;16): *ənə fisch TOT ist*\
 (d'Avis & Gretsches 1994: 61, Hervorhebung V.L.)
- b. Erwachsener: Warum heißt ein Handtuch „Handtuch“?
 Paul (5;01;24): *ja wegen's'n handtuch ist wegen's zum abtrocknen ist*\
 (d'Avis & Gretsches 1994: 62, Hervorhebungen V.L.)

Platzhalter gehen in die Derivation als lexikalische Einheiten mit semantischen und formalen Merkmalen und nicht-zielsprachlichen phonologischen Merkmalen ein. Eine Platzhalterfunktion können auch andere lexikalische Elemente einnehmen, vgl. Beispiel (13b). Die Verwendung von Platzhaltern zeigt, dass Kinder Strukturprinzipien erkennen und versuchen, ihnen gerecht zu werden, auch wenn ihnen das dazugehörige lexikalische Material (noch) nicht zur Verfügung steht. Eine weitere Strategie besteht zudem in der Auslassung von Nebensatzeinleitenden Komplementierern (vgl. Beispiel 14):

- (14) Erwachsener: Warum gehört das so?
 Max (3;06;11) *dəs nich rausfällt*\
 (d'Avis & Gretsches 1994: 61)

Dagegen gehen *bottom-up* Lerner holistisch vor und orientieren sich eher an der lautlichen Struktur einer Phrase, indem sie formelhafte Wendungen wie z.B. *dazə* in Äußerungen wie *dazə leute* im Sinne von „da ist/sind er/sie“ als grammatisch unanalysierte Einheiten in strukturelle Positionen einsetzen (vgl. Kaltenbacher 1990; Peters 1986; Tracy 1991).

Unabhängig von der individuellen Herangehensweise ist die Aufgabe, die Kinder beim Erwerb von sprachlichen Mustern und Regeln bewältigen müssen, die gleiche. Sie besteht nach Zangl (1998: 81) darin, „durch die allmähliche Datenakkumulation nach kohärenten Merkmalen zu suchen, um schließlich in der Lage zu sein, [...] den strukturellen Code zu knacken und allgemeine Muster anzuwenden.“ Holistische, formelhafte Strukturen, auch *chunks* genannt, können dabei als „Steigbügel im Prozess der Mustererkennung fungieren [...] da sie dem Kind die Möglichkeit einer graduellen Analyse der internen Struktur und der Extraktion von Subkomponenten bieten.“ (Zangl 1998: 90).

²⁴ Die Daten für die Arbeiten von Fritzenschaft et al. (1990) und d'Avis & Gretsches (1994) entstammen einem Forschungsprojekt, das unter der Leitung von Rosemarie Tracy im Rahmen des Schwerpunktprogrammes „Spracherwerb“ von der Deutschen Forschungsgemeinschaft in den Jahren 1989-1994 gefördert wurde.

Die vermeintliche Schnelligkeit des Erstspracherwerbs bedarf einer genaueren Betrachtung, zumal er sich nicht vollkommen unabhängig von der allgemeinen kognitiven Entwicklung (Kategorienbildung/Lexikonerwerb) vollzieht. Die Beispiele aus d'Avis & Gretsche (1994) (vgl. auch Fritzenschaft et al. 1990) zeigen, dass es ein großes Variationsspektrum allein beim Erwerb der Verbstellung im Nebensatz gibt: Während der schnellste Lerner, Valle, diese im Zeitraum von 1;11 bis 2;02 erwirbt, d.h. innerhalb von drei Monaten²⁵, benötigt der langsamste Lerner, Max, 24 Monate (von 2;11 bis 4;11). Zudem treten bei einem weiteren Kind, Benny, auch nicht-zielsprachliche V3-Strukturen im Nebensatz auf. Variation ist nach d'Avis & Gretsche (1994) unter anderem für die Entwicklungssequenzen (insb. das Auftreten bestimmter lexikalischer Elemente), die Geschwindigkeit des Erwerbs und die Nutzung individueller Erwerbsstrategien belegt.

3.1.3. Systematizität und Variation im Zweitspracherwerb

Wie der Erstspracherwerb einer inhärenten Entwicklungsdynamik mit einem begrenzten Spielraum für Variation folgt, zeichnet sich auch der Zweitspracherwerb durch eine Systematizität aus, die jedoch von der Entwicklungsabfolge im L1-Erwerb abweicht.

In der L2-Forschung wird in diesem Zusammenhang von Lernervarietäten (Klein 2003) oder Interlanguages (Selinker 1972) gesprochen, d.h. sprachliche Systeme, die vom zielsprachlichen System abweichen, aber dennoch durch eine inhärente Systematik gekennzeichnet sind (vgl. Klein 2003). Durch Reanalyse des Inputs kann es zu einer Umorganisation der Lernervarietät kommen, wodurch ein neues System entsteht.

Klein (2003: 27f.) betrachtet den Endzustand, „voll entwickelte Sprachen wie Deutsch, Englisch, Latein“, als Grenzfälle von Lernervarietäten. Der Lerner hört mit seinem Erwerbsprozess dann auf, „wenn es zwischen seinen Varietäten und der Sprache seiner jeweiligen sozialen Umgebung keinen wahrnehmbaren Unterschied mehr gibt“ (2003: 28). Während dieses Ziel beim Erstspracherwerb immer erreicht wird, verbleiben viele Zweitsprachler auf einem nichtzielsprachlichen Niveau: Es kommt zur Fossilisierung.

Beim Zweitspracherwerb ist die inter- und intraindividuelle Variation im Erwerbsverlauf deutlich größer als beim L1-Erwerb. Dennoch sind systematische Entwicklungssequenzen auch für den L2-Erwerb belegt, die jedoch von den Stadien beim Erstspracherwerb abweichen:

²⁵ Gemessen vom ersten Auftreten von Vorläuferstrukturen bis zur zielsprachlichen Beherrschung der Nebensatzstruktur.

„Interlanguages exhibit systematicity and variability. [...] The systematicity manifests itself in many ways, including the regular suppliance and non-suppliance of both targetlike and nontargetlike features in certain linguistic contexts and in the persistence of the same errors. [...] Interlanguages, that is, are, or at least appear to be, rule-governed. Much of the variability they also reveal turn out to be systematically related to such factors as task [...], interlocutor, and linguistic context.“ (Long 1990: 658)

Der mitunter größte Unterschied beim Erwerb der Satzstellung offenbart sich in der Betrachtung der Erwerbssequenz, wie sie von Clahsen, Meisel & Pienemann (1981) für L2-Lerner des Deutschen mit romanischer Erstsprache identifiziert wurde (Beispiel aus Pienemann 1998: 45).

Phase I	Einkonstituentenäußerungen (XP)
Phase II	Kanonische Abfolge S V XP <i>die kinder spielen²⁶ mim ball</i>
Phase III	Voranstellung von Adverbialen <i>da kinder spielen</i>
Phase IV	Verbklammer <i>alle kinder muß die pause machen</i>
Phase V	Subjekt-Verb-Inversion <i>dann hat sie wieder die knoch gebringt</i>
Phase VI	Nebensätze mit Verb-Endstellung <i>er sagt, dass er nach hause kommt</i>

So sind im L2-Erwerb auch Sätze mit Verbdrittstellung (vgl. obiges Beispiel zu Phase III) belegt, während diese im Erstspracherwerb nur marginal auftreten. Ein weiterer wesentlicher Unterschied besteht darin, dass kindliche Lerner kaum infinite Verbformen in der V2-Position gebrauchen, während der Erwerb der Verbsyntax und der Verbmorphologie im L2-Erwerb dissoziiert sind. Aus diesem Grund finden sich auch häufig Infinitive in Zweitstellung (vgl. Rothweiler 2007: 109f.). Am obigen Beispiel zu Phase IV erkennt man, dass die Verbklammer etabliert ist, das finite Verb „*muß*“ jedoch nicht mit dem Subjekt kongruiert. In Phase V ist hingegen Subjekt-Verb-Kongruenz vorhanden.

Auch beim Erwerb der Strukturen in der Nominalphrase (DP) zeigen sich differenzierte Erwerbsverläufe im Vergleich von L1- und L2-Erwerb. Diese werden im Detail in den Kapiteln 4.2. und 4.3. dargestellt.

²⁶ Das Beispiel *spielen* (Phase II und Phase III) aus Pienemann ist hierbei insofern zweideutig, als unklar bleibt, ob der Lerner bzw. die Lernerin eine finite oder nicht-finite Verbform benutzt, da die Formen des Infinitivs und der 1. und 3. Pers. Pl. im Präsens homophon sind.

Bei genauerer Betrachtung zeigen also sowohl der L2-Erwerb als auch der L1-Erwerb Systematizität als auch ein gewisses Ausmaß an inter- und intraindividuelle Variation, sowohl hinsichtlich einzelner Erwerbsstrategien, als auch hinsichtlich der Geschwindigkeit des Erwerbs. Die Einteilung in Phasen wie auch die Meilenstein-Metaphorik dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass Kinder im L1-Erwerb durchaus unterschiedliche Wege einschlagen, um zum (gleichen) Ziel zu kommen (vgl. Tracy 1991: 410; Tracy 2008: 86ff.). Auf keinen Fall dürfen Erwerbsphasen als klar trennbare zeitliche Abschnitte aufgefasst werden, sondern eher als heuristische Konstruktionen, um eine interindividuelle Vergleichsmöglichkeit bieten zu können. Die Koexistenz konkurrierender Strukturformate, wie sie Tracy (2002) als bilingualen Modus einsprachiger Kinder beschreibt, auch über längere Zeiträume hinweg zeigt um so deutlicher, dass das Bild von durch eindeutige Trigger im Input fixierten Parametern, wie es durch das P&P-Modell und die darauf aufbauenden Untersuchungen zum Spracherwerb suggeriert wird, nicht aufrecht erhalten werden kann. Eine Alternative im Rahmen generativ ausgerichteter Grammatikmodelle, die die graduelle Natur der Phasenübergänge berücksichtigt, bietet das Modell von Verrips (1994): Sie beschreibt eine von ihr als „MAX“ (*maximize input*) bezeichnete Lernerstrategie: „For every input string, create as many UG-allowed representations as possible“ (Verrips 1994: 115). Trigger im Input haben demnach die Funktion, das Kind dabei zu unterstützen, nicht-zielsprachliche Optionen auszuschließen.

Für meine Untersuchung stellt sich die Frage, ob die hier untersuchten Daten aus dem frühen Zweitspracherwerb mehr intra- und interindividuelle Variation zeigen, als es für den Erstspracherwerb dokumentiert ist und welche Ursachen bzw. Einflussfaktoren dafür verantwortlich gemacht werden können.

3.1.4. Funktionale Kategorien im Erst- und Zweitspracherwerb

Der Erwerb der DP kann unter semantisch-pragmatischen, syntaktischen, morphologischen und phonetisch-prosodischen Aspekten betrachtet werden. Dabei fällt auf, dass sich der Erst- und der Zweitspracherwerb in einem Punkt gleichen: Für den Beginn des Erwerbs ist charakteristisch, dass die mit den funktionalen Kategorien assoziierte Morphologie, von den Lernern reduziert oder ausgelassen wird und über einen gewissen Zeitraum optional bleibt. Dies betrifft sowohl gebundene Flexionsaffixe wie z.B. Pluralmarkierungen als auch freie Morpheme als Lexikalisierungen funktionaler Kategorien. Dabei stellt sich die Frage nach dem Verhältnis der sprachlichen Produktion und den zugrunde liegenden Repräsentationen: Kann aus der Variabilität bzw. Optionalität morphologischer Markierungen auf die Präsenz

bzw. das Fehlen morphosyntaktischer Kategorien geschlossen werden? Die Antworten auf diese Frage haben diverse theoretische Ansätze für den Erst- und den Zweitspracherwerb hervorgebracht.

Im Erstspracherwerb mündet diese kontrovers diskutierte Frage in der Diskussion, ob Kinder von Geburt an über das gesamte grammatische Inventar (insbesondere die funktionalen Kategorien) verfügen, oder ob sie erst im Laufe der Entwicklung bzw. in Zusammenhang mit dem Erwerb lexikalischer Einheiten verfügbar werden. Die gleiche Frage stellt sich zwar ebenfalls im Zusammenhang mit dem Zweitspracherwerb, doch ist hier der Anfangszustand bereits durch das implizite Vorwissen aus der Erstsprache geprägt (vgl. die Diskussion in Abschnitt 3.3.1.). Es erscheint plausibel, den L2-Erwerb aufgrund der unterschiedlichen Ausgangsbasis und der fortgeschritteneren kognitiven Entwicklung der Lerner zunächst getrennt vom L1-Erwerb zu betrachten.

Die Hypothese, dass Kinder von Geburt an über die Kenntnis aller funktionalen Kategorien verfügen, ist als (starke) Kontinuitätshypothese oder Hypothese von der vollen Kompetenz (vgl. Poeppel & Wexler 1993) bekannt. Der Vorteil dieses Ansatzes ist, dass es keiner zusätzlichen Theorie bedarf, die das ‚Entstehen‘ dieser Kategorien im Erwerbsverlauf erklären muss. Da die Syntax in den Merkmalen der funktionalen Kategorien parametrisiert ist, entspricht die kindliche Grammatik im Prinzip der Grammatik von Erwachsenen. Allerdings müssen bei diesem Modell zusätzliche Faktoren hinzugezogen werden, um zu erklären, warum es in den Anfangsstadien zur beobachteten Variation und Optionalität oder gar dem Fehlen funktionaler Elemente und der damit assoziierten Flexionsmorphologie kommt. Diese Erklärungsansätze stützen sich in der Regel auf pragmatische, phonetisch-prosodische oder nicht-linguistische Ursachen oder sehen die Gründe für die Abweichungen in der Unterspezifikation funktionaler Kategorien.

Hoekstra & Hyams (1995) und Hyams (1996) erklären die Variabilität dadurch, dass bestimmte Merkmale funktionaler Kategorien unterspezifiziert sind. Hoekstra & Hyams (1995) gehen z.B. davon aus, dass ein unterspezifiziertes Numerus-Merkmal Ursache für Subjektauslassungen, fehlende Determinierer und Sätze ohne finite Verbformen ist.²⁷ Diese Hypothese wird im Zusammenhang mit dem DP-Erwerb in Kapitel 3.2 aufgegriffen.

²⁷ Ähnlich argumentiert auch Wexler (1996), der die Optionalität finiter Verbformen durch eine unterspezifizierte TP (Tense Phrase) zu erklären versucht.

Der *Truncation Hypothesis* (Rizzi 2000) zufolge fehlt Kindern das „*Root Principle*“, das besagt, dass Sätze immer CPs sein müssen, daher kappen (*truncate*) sie die Satzstruktur an jedem Punkt „unterhalb“ der CP, so dass in der kindlichen Grammatik auch TP, AgrP oder VP zulässige Sätze sein können. Im Verlauf des Spracherwerbs „lernen“ Kinder das „*Root Principle*“ und projizieren stets CPs. Dabei sieht Rizzi zwei Prinzipien am Werk: Bei Kindern überwiegt das Prinzip der strukturellen Ökonomie (Rizzi 2000: 288): „Use the minimum of structure consistent with well-formedness constraints.“ Erwachsene hingegen orientieren sich eher am Prinzip der kategoriellen Uniformität (ebd.): „Assume a unique canonical structural realization for a given semantic type.“ Das Wechselspiel zwischen den beiden Prinzipien bestimmt die Erwerbsdynamik und lässt sich auch als Erklärung für den optionalen Gebrauch von Determinierern heranziehen (Rizzi 2000: 289):

„This interplay between structural economy and categorial uniformity may well be involved in other cases of development such as the apparent initial optionality of determiners in the acquisition of languages with obligatory determiners, which may involve an initial alternation of DP and NP to express arguments, later abandoned in favor of a categorially uniform DP analysis as the canonical realization of arguments.“

Alternative Theorien, so z.B. die Reifungshypothese (Borer & Wexler 1987, Radford 1990), versuchen, die Entwicklungsdynamik in Form eines universellen neurologischen Reifungsplans zu erklären. Studien mit zweisprachig aufwachsenden Kindern zeigen, dass diese Hypothese jedoch keine hinreichende Erklärung für den Entwicklungsverlauf bietet. Asynchrone Entwicklungen im Erwerb der IP widerlegen die Existenz eines sprachübergreifenden Reifungsschemas. So finden Gawlitzek-Maiwald & Tracy (1996) und Tracy (2002) klare Indizien dafür, dass die Kinder im Deutschen über die IP verfügen, da sie flektierte Verben in V2-Position benutzen, während in ihren englischen Äußerungen finite Verbformen fehlen, was ein Indiz für eine im Englischen noch nicht erworbene IP ist:

„If, for example, finiteness does not manifest itself across the bilingual child's languages around the same time (despite sufficient input), additional factors, such as relative complexity of the input languages, must be taken into account.“ (Tracy 2002: 678)

Auch Paradis & Genesee (1997) kommen zu ähnlichen Ergebnissen mit französisch-englisch bilingualen Kindern. Neben der asynchronen Entwicklung der IP können sie aber darüber hinaus zeigen, dass der Erwerb der funktionalen Kategorie D in beiden Sprachen synchron verläuft (vgl. auch Kapitel 4.2.1.) und die Asynchronie nicht einfach auf die Dominanz einer Sprache zurückzuführen ist.

Ein Kompromiss zwischen der starken Kontinuitätshypothese und ihrer Gegner findet sich in der schwachen Version der Kontinuitätshypothese (*weak continuity*). Demnach stehen dem Kind zwar sämtliche UG-Prinzipien von Geburt an zur Verfügung, das Kategorieninventar ist im Anfangszustand jedoch auf lexikalische Kategorien beschränkt. Als eine Version der schwachen Kontinuitätshypothese sieht sich die Hypothese des Lexikalischen Lernens (z.B. Clahsen, Eisenbeiss & Vainikka 1994), demzufolge es dann zum Erwerb von funktionalen Kategorien kommt, wenn die Kinder die dazu gehörende lexikalischen Realisierungen der Kategorie, z.B. eine Flexionsendung oder lexikalisches Element, im Input erkennen und verwenden. Als Vertreter dieser Theorie nehmen Clahsen, Eisenbeiss & Penke (1996) an, dass der Erwerb des Verbsuffixes *-st* als Finitheitsmarkierung für die 2. Pers. Sg. zur Projektion der IP (genauer: AgrP) führt. Diese Hypothese hat den Vorteil, dass sie im Einklang mit dem MP ist, da der Erwerb syntaktisch relevanter Informationen über die formalen Merkmale lexikalischer Einheiten parametrisiert ist. Der Hypothese des Lexikalischen Lernens zufolge ist der Erwerb der Morphologie Auslöser für den Erwerb syntaktischer Strukturen. Die Hypothese lässt sich leicht anhand von Daten überprüfen, da Korrelationen zwischen dem Erwerb lexikalischer Elemente und einer Reorganisation der Grammatik zu erwarten sind.

Betrachtet man den Zweitspracherwerb, so stellt sich auch hier die Frage, ob funktionale Kategorien von Beginn an in der L2 zur Verfügung stehen oder nicht. So gehen sowohl das *full transfer/full access* Modell (Schwarz & Sprouse 1994) als auch Epstein, Flynn & Martohardjono (1996) („*no transfer/full access*“) davon aus, dass den Lernern von Beginn an das gesamte Kategorieninventar zur Verfügung steht. Schwarz & Sprouse nehmen zudem an, dass alle abstrakten Eigenschaften zunächst aus der L1 übernommen werden (siehe 3.3.1.).

Unabhängig von der Position bezüglich der obigen Fragestellung gilt die Entkopplung von Syntax- und Morphologieerwerb als ein grundlegendes Charakteristikum des Zweitspracherwerbs. Insbesondere der Erwerb der Flexionsmorphologie bereitet Zweitsprachlernern des Deutschen größere Schwierigkeiten (vgl. White 2003b). Während beim L1-Erwerb Finitheitsmerkmale der Verben und die Verbzweitstellung gleichzeitig erworben werden, wird beim Zweitspracherwerb beobachtet, dass die Verbzweitstellung realisiert wird, auch wenn die Verben in nicht-finiten Form auftreten (vgl. Clahsen, Meisel & Pienemann 1981; Clahsen & Muysken 1989; Lardiere 2000). So beobachten Prévost & White (2000), dass finite Verben nicht in non-finiten Kontexten auftreten, nicht finite oder unterspezifizierte Verbformen sind hingegen auch in finiten Kontexten belegt. Dies betrifft nicht nur idiosynkratische Bereiche

der Sprache, wie sie die deutsche Flexionsmorphologie zum Großteil darstellt. Im Extremfall fossilisiert die Lernersprache auf einem nichtzielsprachlichen Niveau (vgl. White 2003a).

Zwei Positionen haben sich in den letzten Jahren als Reaktionen auf diese Problematik entwickelt: die *Failed Functional Features Hypothesis* (FFFH) von Hawkins & Chan (1997) sowie die *Missing surface inflection hypothesis* (MSIH) von Prévost & White (2000). Die FFFH sieht das Problem in einer beeinträchtigten Repräsentation der Merkmale funktionaler Kategorien. Die MSIH sieht hingegen keine Probleme in der morphosyntaktischen Repräsentation der abstrakten Merkmale, sondern in der overten Realisierung durch Flexionsaffixe bzw. freie Morpheme.

Kern der FFFH, die von Hawkins & Chan (1997) auf den L2-Erwerb außerhalb der kritischen Periode (*post-critical-period*) eingeschränkt wird, ist, dass der Erwerb neuer sprachlicher Bauprinzipien in der Zweitsprache durch eine bereits erfolgte Festlegung in der Erstsprache unmöglich ist. Beim L2-Erwerb haben Lerner nur noch Zugriff auf die in der L1 vorhandenen und erworbenen Merkmale funktionaler Kategorien. Ihre Aufgabe ist es, diesen Merkmalen die entsprechenden morphophonologischen Realisierungen in der Zweitsprache zuzuordnen. Zwar stehen die Prinzipien der UG im L2-Erwerb nach wie vor zur Verfügung, ein Umsetzen der Parameter wie auch ein Erwerb in der L1 nicht vorhandener Merkmale ist jedoch nicht mehr möglich. Nach dieser Hypothese sollte in anfänglichen Stadien „L1 syntax with L2 lexical items“ zu erwarten sein (Hawkins & Chan 1997: 216). Sie schließen nicht aus, dass auch L2-Lerner ein hohes Kompetenzniveau erreichen können, wobei in dem Fall die mentalen syntaktischen Repräsentationen nicht den Repräsentationen bei Muttersprachlern entsprechen.

Die MSIH sieht die Ursache für die Optionalität im Gebrauch von Flexionsmorphologie nicht im Fehlen von funktionalen Kategorien. Vielmehr haben Lerner Probleme mit der Realisierung overter Morphologie, d.h. den Flexionsmorphemen. Die Argumentation von Lardiere (2000) beruht auf dem Modell der *Distributed Morphology* (vgl. 2.2.4.) und unterscheidet zwischen abstrakten morphosyntaktischen Merkmalen und deren Realisierungen in Form von Flexionsmorphemen. Die Zuordnung phonologischer Merkmale aus dem zuständigen Teil des Lexikons zu abstrakten Merkmalen sieht Lardiere als anfällig (*vulnerable*) für Alterseffekte. Da unter Umständen mehrere Lexikonelemente um die Einsetzung in die PF konkurrieren, kann es dazu kommen, dass diejenige Form eingesetzt wird, die am besten zur abstrakten Merkmalsspezifikation „passt“. Das Problem der

Variabilität/Optionalität wird nach Lardieres Auffassung so zu einem Problem an der Schnittstelle von Syntax zur PF in Interaktion mit dem Lexikon und damit zu einem Oberflächenphänomen.

Gemäß den Grundsätzen der *Distributed Morphology* ist der L2-Erwerb der Syntax im Gegensatz zum L1-Erwerb unabhängig vom Morphologieerwerb, da Zweitsprachler nach Lardiere (2000: 121) bereits über „knowledge of functional categories and features via prior language knowledge“ verfügen. Der Erwerb der Morphologie wird definiert als Erwerb der Zuordnung von phonetischen Realisierungen zu abstrakten morphosyntaktischen Merkmalen. White (2000b: 196) betont, dass es sich um fehlende und nicht um fehlerhafte Flexion handelt und erwähnt in diesem Zusammenhang auch die Verwendung von Default-Artikelformen: „masculine gender is used in place of feminine but not vice versa [...] Such results suggest that certain forms can act as ‚defaults‘, being able to substitute for others.“

Als Entsprechung zur schwachen Kontinuitätshypothese und als direktes Pendant zum Modell des Lexikalischen Lernens sehen Vainikka & Young-Scholten (1996) ihre *Minimal Trees* Hypothese: Sie gehen davon aus, dass der L2-Erwerb zu Beginn auf lexikalische Kategorien beschränkt ist. Der Erwerb von funktionalen Kategorien wird ohne Einfluss der L1 durch den L2-Input ausgelöst. Für den Erwerb der Satzstruktur nehmen Vainikka & Young-Scholten (1996) an, dass die Schichten VP-IP-CP nacheinander erworben werden. Im Gegensatz zum Erstspracherwerb, wo in erster Linie gebundene Morpheme den Antrieb für den Erwerb funktionaler Kategorien bilden, gehen sie davon aus, dass freie Morpheme im L2-Erwerb als *trigger* eine zentrale Rolle spielen. Auch die *Modulated Structure Building* Theorie von Hawkins (2001) teilt diese Ansichten, nimmt aber zusätzlich dazu an, dass die funktionalen Kategorien bei ihrem Erscheinen Merkmalsausprägungen aus der L1 übernehmen und der Erwerbsvorgang offen für einen Einfluss der Erstsprache ist.

Der Konstruktionismus (Herschensohn 2000) verfolgt einen ähnlichen Ansatz im Rahmen des Minimalistischen Programms: „L2 learning is substantially a matter of vocabulary and morphology acquisition with a progressive fleshing out of [\pm interpretable] features to gain the correct value for a given parameter.“ (Herschensohn 2000: 109). Hierbei spielt die Morphologie eine zentrale Rolle, da mit dem Erwerb lexikalischer Einheiten auch die dazugehörige Morphologie erworben wird: „After a critical mass is acquired, then the morphological knowledge is patterned into regular (rule governed) and irregular (associative)“ (Herschensohn 2000: 209). Abweichungen von der zielsprachlichen Syntax sind demnach das Resultat eines unvollständigen Erwerbs des Lexikons, die

Unterspezifizierung von Merkmalen funktionaler Kategorien kann zu Optionalität führen. Für den Beginn des Erwerbsprozesses geht Herschensohn jedoch – abweichend von der *Minimal-Trees*-Hypothese – von vollem Transfer aus der L1 aus.

3.1.5. Variation und Optionalität als Herausforderung für Spracherwerbstheorien

Der Spracherwerb ist durch Phasen gekennzeichnet, in denen mehrere Formen oder Strukturformate koexistieren, die zum Teil in der zielsprachlichen Grammatik nicht auftreten (Sorace 2003: 138). Typische Phänomene sind die Koexistenz finiter und nicht-finiten Verbformen sowie – für den Bereich der DP – Nomen mit und ohne Determinierer.

Diese für die Erwerbsdynamik charakteristische Optionalität lässt sich durch einige der im vorangehenden Kapitel dargestellten Modelle erklären, die von unterspezifizierten Merkmalen ausgehen. Um Optionalität im Erwachsenensystem, also auch im stabilen Endzustand eines Spracherwerbsprozesses, zu beschreiben, entwickelt Roeper (1999) die Idee von der „universellen“ Mehrsprachigkeit. Dies bedeutet insbesondere, dass alle Kinder (und auch Erwachsene) potentiell bilingual sind und den unterschiedlichen Optionen in einer Lernersprache multiple (unterschiedliche) Grammatiken zugrunde liegen. Im Verlauf des Erwerbs geben Kinder die jeweils nicht-zielsprachliche Option auf, wobei auch das Erwachsenensystem durch zahlreiche optionale Varianten gekennzeichnet ist: So kann z.B. im Deutschen ein beliebiges Element ins Vorfeld des Satzes gestellt werden – die Unterschiede spiegeln z.T. nur minimale semantische Nuancen wider.

Wie kommt es nun dazu, dass Lerner bestimmte (optionale) Formen aufgeben und sich für die Option des zielsprachlichen Systems entscheiden? Anders ausgedrückt: Was führt dazu, dass es zu einer Reorganisation der Grammatik und damit zu Erwerbsfortschritten kommt? Diese Frage ist als sogenanntes Entwicklungsproblem des Spracherwerbs bekannt.

Mit dem P&P-Modell entstand innerhalb der generativen Grammatiktheorie eine neue Metaphorik, um den Erwerbsfortschritt zu erklären. Demnach stellt die Fixierung von Parametern das Ergebnis der Entwicklung dar und erfolgt aufgrund von relativ eindeutigen Triggern (Auslösern) im Input. Zweifelsohne suggeriert dieses Bild des Setzens von Parametern eine Art von Einbahnstraßenmechanik, in dem sich ein schon gesetzter Parameter nicht erneut umlegen lässt (vgl. jedoch das Modell von Verrips 1994, s.o.). Im minimalistischen Modell versucht das Modell von Herschensohn (2000), in dem morphosyntaktische Variation durch den Erwerb lexikalischer Elemente gesteuert ist, diese

Problematik zu vermeiden, indem Variation als unvollkommener Erwerb von Lexikonelementen (einschließlich funktionaler Merkmalskategorien) erklärt wird.

In anderen Erwerbstheorien, so z.B. dem Konnektionismus (Elman et al. 1996) und dem *competition model* (Bates & MacWhinney 1987), wird der Bewertung (*cue weight*) von Inputvarianten durch den Lerner in einem dynamischen Erwerbsprozess von vornherein mehr Bedeutung zugemessen. Doch auch im Rahmen generativ ausgerichteter Theorien wird dynamischen Strukturen und Prinzipien der Selbstorganisation mehr Beachtung geschenkt (vgl. Hohenberger 2002; Tracy 2001). Prozesse der Selbstorganisation werden auch in anderen Domänen wie Biologie, Physik oder Chemie beobachtet (vgl. Hohenberger 2002). Peltzer-Karpf (2007) berichtet von Forschungsergebnissen aus der Biologie, die zeigen konnten, dass das Erreichen einer (quantitativ) kritischen Masse zu einer Differenzierung und Bildung von Systemen führt, d.h. zu einer qualitativen Veränderung. Sie sieht auch im Spracherwerb solche Prozesse am Werk, so z.B. das Auftreten des Lexikons nach Ansammlung einer kritischen Masse an Lautmustern sowie das Auftreten von syntaktischer Prozesse (und morphologischer Markierungen) nach einer kritischen Masse lexikalischer Elemente (Peltzer-Karpf 2007: 52). Indikatoren für Fortschritte im Spracherwerb sind unter anderem fluktuierende Regelanwendungen, Übergeneralisierungen und Reorganisation von Gruppen. Der Anfangszustand hingegen ist geprägt von häufig wiederkehrenden Mustern, oft wiederholten Formen, „die ohne große Variation in vergleichbaren Kontexten auftreten“ (Peltzer-Karpf 2007: 53).

Aus dieser Perspektive heraus lässt sich auch eine Parallele zwischen der Phylo- und Ontogenese ziehen. Aus Sicht der Evolution stellt sich die Syntax (d.h. das Grundprinzip der binären Operation *Merge* und eines durch die Morphologie motivierten Prinzips *Move*) womöglich als effizientestes Prinzip der Organisation sprachlicher Repräsentationen dar. Das Prinzip der Rekursivität sehen Hauser et al. (2002) auch als Sprachfähigkeit im engeren Sinn (FLN – *faculty of language in the narrow sense*) im Gegensatz zur Sprachfähigkeit im weiteren Sinn, die zudem das sensorisch-motorische sowie das konzeptionell-intentionale System beinhaltet. Hauser et al. vermuten, dass die FLN in der menschlichen Evolutionsgeschichte zu anderen, nichtsprachlichen Zwecken entstanden sein könnte.

Diese Perspektive auf die Entstehung der menschlichen Sprachfähigkeit nimmt auch Haider (1991,1993) in seinem Modell der UG als kognitivem Koprozessor ein. Er sieht die UG als ein exaptives, d.h. nicht unter Selektionsdruck in der Evolution, sondern „ein durch die allgemeine Kapazitätssteigerung des Zentralnervensystems im Laufe der Primatenevolution

entstandenes Systempotential“ (Haider 1993: 7), das sich zufällig „für die Verarbeitung der Symbolstrukturen eignet, die wir in unserem Kommunikationssystemen [sic!] nutzen.“ (Haider 1991: 20). Lightfoot (1999: 251) zieht sogar in Erwägung, dass diese Art von Organisation, wie sie uns die UG bietet, die einzig mögliche ist: „And it is possible that, due to physical laws, a mental organ of that type could only have the properties that the human brain now has.“

In Haiders (1993) Modell übernimmt der kognitive Koprozessor UG eine entlastende Funktion für das allgemeine kognitive System bei der Verarbeitung sprachlicher Ausdrücke. Insbesondere wandelt es hierarchische Strukturen, wie sie im Sprachsystem auftreten, in eindimensionale, linear angeordnete (sprachliche Output bzw. Inputdaten) um:

„Die Theorie der Grammatik ist die Theorie einer kognitiven Kapazität, die einen Menschen befähigt, ein kontinuierliches Signal (phonetisches Ereignis) auf eine diskrete Repräsentation abzubilden (phonologische Repräsentation) und über dieser eine hierarchisch organisierte, mehrdimensionale Struktur zu entfalten (morphologische und syntaktische Repräsentation), die als Basis der semantischen Interpretation fungiert. Das Resultat des Erwerbs der Grammatik einer spezifischen Sprache ist das kognitive Produkt aus dem Zusammenwirken der allgemeinen kognitiven Kapazitäten mit einer Verarbeitungskapazität für jene speziellen Repräsentationsstrukturen, aus denen die Grammatik einer menschlichen Sprache besteht.“ (Haider 1993:17)

Neben dieser genetisch vorgegebenen Grundstruktur, der UG, und dem sprachlichen Input sind Selbstorganisationsprozesse im Spracherwerb eine weitere wichtige Variable, die zur Erklärung der Erwerbsdynamik herangezogen werden muss (Tracy 1991: 67ff.). Die zusammenfassende Auswertung der Daten in dieser Arbeit wird unter Berücksichtigung aller drei Faktoren versuchen, die beobachtete Variation und Optionalität in den Erwerbsverläufen zu erklären.

Wenn sprachliche Muster im Input nicht mehr konsistent mit einer existierenden Hypothese erklärt werden können *und* der Gebrauch bestimmter sprachlicher Muster einen kritischen Schwellenwert in der Wahrnehmung und der Produktion überschreitet (Hohenberger 2002: 129), wird eine Reorganisation des sprachlichen Regelsystems ausgelöst. Zu betonen ist jedoch, dass Input alleine dieser Hypothese nach nicht ausreicht, er muss zudem auch als *intake* verarbeitbar sein.²⁸ Die Annahme eines kritischen Schwellenwertes vermag somit eine Lösung auf das Entwicklungsproblem zu geben.

²⁸ Die Verarbeitbarkeit von Strukturen spielt auch in der L2-Erwerbstheorie von Pienemann (1998) eine zentrale Rolle, von ihm als *processability theory* bezeichnet.

Die Phasenübergänge sind dabei eher fließend, es kann zu einer Koexistenz alter und neuer Strukturen kommen, bis sich die neuen Muster durchsetzen und es so zu einer Stabilisierung des Systems kommt (vgl. Zangl 1998: 287). Die Nicht-Linearität des Erwerbsverlaufes ist dabei kennzeichnendes Merkmal einer solchen dynamischen Theorie.

In der Übertragung dieses dynamischen Erwerbsmodells auf den L2-Erwerb vermag Plaza Pust (2000) auch Fossilisierungen zu erklären. Diese manifestieren sich dann, wenn die für eine Reorganisation des sprachlichen Systems notwendige kritische Größe und Komplexität des Lexikons nicht erreicht wird:

„[...] dynamic systems can resist change by means of feedback remaining within the bounds of structural stability which will make it impossible for any ‘intruder’ to affect its internal organisation.“ (Plaza-Pust 2000: 275).

Lernergrammatiken verbleiben dann in einer Phase der Optionalität von Regeln, wie es Plaza Pust (2000: 264) anhand eines L2-Lerners des Deutschen mit Italienisch als L1 zeigt. Bei ihm finden sich am Ende des Beobachtungszeitraums Nebensätze mit zielsprachlicher und abweichender Satzstellung (vgl. Beispiel (15)). Die Koexistenz unterschiedlicher Regeln führt in diesem Fall zu einer Stabilisierung bzw. Fossilisierung statt zu einer Konkurrenz.

- (15) a. Solange nur eine Wohnung ich habe. (Plaza Pust 2000: 260)
b. [...] wenn ich Zeit habe. (Plaza Pust 2000: 262)

3.2. Die Rolle des Alters beim Erwerb einer Sprache

3.2.1. Zur Variabilität des Erwerbserfolges beim Zweitspracherwerb

In Kapitel 3.1. konnte gezeigt werden, dass sich der L2-Erwerb vom L1-Erwerb durch einen unterschiedlichen Erwerbsverlauf auszeichnet. Während die Grammatiken von L1-Lernern jedoch stets (außer im Fall einer vorliegenden Spracherwerbsstörung) zum zielsprachlichen System konvergieren, sind L2-Lerner nicht immer erfolgreich.

Die Vollständigkeit des L1-Erwerbs bedeutet allerdings nicht, dass man hier eine messbare Schwelle angeben kann, die in „Alles-oder-Nichts“-Manier den erfolgreichen vom nicht erfolgreichen Erwerb abgrenzt. Vielmehr wird das Erreichen einer zielsprachlichen Kompetenz beim Lerner daran gemessen, dass „zwischen seinem eigenen Sprachverhalten und dem der Umgebung zum Schluß kein nennenswerter Unterschied besteht.“ (Klein 2000: 543).

Wenn von vollständigem Erwerb einer Sprache die Rede ist, so ist damit meist die produktive Komponente unserer Sprachfähigkeit gemeint, d.h. Kompetenzen in den sprachlichen Bereichen Syntax, Morphologie sowie der Aussprache (Phonetik/Phonologie). Das Lexikon wird zur Einschätzung muttersprachlicher Kompetenzen selten herangezogen, zumal die Größe des Wortschatzes auch in der Erstsprache stark von Opportunitäten und dem Bildungshintergrund einer Person abhängt. Zudem nehmen auch Erwachsene ständig neue Wörter in ihr mentales Lexikon auf. Ein erwachsener Sprecher beherrscht nach einer Schätzung von Meibauer et al. (2007: 15) zwischen 50.000 und 250.000 Wörter. Alleine diese Bandbreite zeigt die interindividuelle Variabilität dieses Teils der sprachlichen Kompetenz.

Auffällig ist jedoch, dass viele Zweitsprachlerner, die zwar ihre Mühen mit dem Erwerb einer zielsprachlichen Aussprache haben, mit ihren Kompetenzen in anderen Bereichen wie z.B. beim Gebrauch idiomatischer Wendungen und der Reichhaltigkeit des Wortschatzes diejenigen eines bildungsfernen Muttersprachlers bei weitem übertreffen können. Beispiele wie die oft zitierte Biographie des polnisch-englischen Literaturnobelpreisträgers Joseph Conrad (vgl. Wiggershaus 2000), der erst im Alter von 21 Jahren mit Englisch in Kontakt kam, belegen eindrucklich, dass der Erwerb bestimmter Aspekte einer Zweitsprache selbst im Erwachsenenalter noch ohne Weiteres möglich ist.

Ob das Resultat eines Zweitspracherwerbsprozesses so erfolgreich sein kann, dass kein Unterschied mehr zum Muttersprachler hörbar ist, wird im anschließenden Abschnitt thematisiert. Wichtig bleibt festzuhalten, dass Zweitsprachlerner in vielen Fällen nicht erfolgreich sind, d.h. ihre sprachlichen Kompetenzen weichen mehr oder weniger vom zielsprachlichen System ab. Unabhängig von der Frage, ob L2-Lerner ein muttersprachliches Kompetenzniveau erreichen können (vgl. 3.2.2.), bedarf diese Variabilität im Erwerbserfolg einer Erklärung.

Wenn sich Fehler und Abweichungen stabilisieren und eine weitere Annäherung an die Zielsprache unterbleibt, spricht man von Fossilisierung (vgl. Klein 2000; Long 1993). Alleine die Variabilität im Erwerbserfolg, also die Tatsache, dass der Zweitspracherwerb nicht zwingend erfolgreich sein muss, erfordert eine Erklärung und legt nahe, dass bestimmte – linguistische oder extralinguistische – Faktoren im Spiel sind, die die Erfolgsaussichten beeinflussen.

Die beschriebenen Unterschiede zwischen L1- und L2-Erwerb in Bezug auf Verlauf und Resultat des Erwerbsprozesses lassen einen Einfluss des Alters auf den Spracherwerb

vermuten. Das Alter ist dabei jedoch als heuristische Hilfsvariable zu verstehen, mit der differenziertere Veränderungen wie z.B. hirnpysiologische Veränderungen, Änderungen der kognitiven Fähigkeiten und der Gedächtnisleistung usw. einhergehen. In den folgenden Abschnitten soll daher erörtert werden, ob es sprachliche Fähigkeiten gibt, die mit dem Alter ab- bzw. zunehmen. Darüber hinaus bleibt zu eruieren, ob der Übergang von einem Erwerbstyp zum anderen gradueller oder kategorieller Natur ist und welche Rolle dabei der frühkindliche L2-Erwerb einnimmt.

3.2.2. Gibt es eine kritische Periode im Spracherwerb?

Für die Unterschiede zwischen dem Erwerbsverlauf und dem voraussichtlichen Erwerbserfolg im Erst- und Zweitspracherwerb werden unterschiedliche Ursachenkomplexe herangezogen. Neben sprachlichen Faktoren wie dem Einfluss bereits vorhandenen Sprachwissens beim L2-Erwerb (vgl. 3.3.1.) spielt die Diskussion um die Rolle des Alters eine zentrale Rolle. Die einflussreichste, zugleich aber auch sehr kontrovers diskutierte Hypothese ist die *Critical Period Hypothesis* (CPH). Diese geht davon aus, dass der Mensch nur innerhalb einer kritischen Periode, d.h. eines begrenzten Zeitfensters, Zugriff auf die Erwerbsmechanismen des L1-Erwerbs hat. Einer stärkeren Variante dieser Hypothese zufolge ist der erfolgreiche Erwerb einer Sprache nach einem bestimmten kritischen Alter nicht mehr möglich, auch nicht über die Nutzung alternativer Lernstrategien.

Das Konzept einer kritischen Periode entstammt der Biologie. Dort konnte nachgewiesen werden, dass der Erwerb bestimmter Fähigkeiten wie z.B. dem binokularen (beidäugigen) Sehen nur innerhalb gewisser Zeitfenster möglich ist (vgl. Eubank & Gregg 1999; Singleton 2005; Nitsch 2007). In der Biologie zeichnet sich eine kritische Periode dadurch aus, dass sie zeitlich klar umrissen ist, d.h. einen exakt definierten *onset* (Anfang) und einen *offset* (Ende) hat, und sich auf eine klar abgegrenzte kognitive Fertigkeit bezieht. Zudem ist sie unabhängig von äußeren Einflüssen und Umweltbedingungen.

Als Versuch zu erklären, warum der implizite und unvermeidbare Erstspracherwerb nur innerhalb eines begrenzten Zeitfensters möglich ist, wurde das Konzept der kritischen Periode von Penfield & Roberts (1959) auf den Spracherwerb übertragen. Sie gehen davon aus, dass das menschliche Gehirn in jungen Jahren besonders spezialisiert für das Lernen von Sprache(n) ist und die qualitativen Änderungen im Erwerbsprozess auf Modifikationen in der Struktur des Gehirns zurückzuführen sind.

Für die den Änderungsprozessen zugrunde liegenden Vorgänge wurden in der neurobiologischen Forschung unterschiedliche Ursachen angenommen. Großen Einfluss hatte die Arbeit von Lenneberg (1967), der das Konzept der kritischen Periode auf den Zweitspracherwerb überträgt. Seine Hypothese lautet, dass ein erfolgreicher, d.h. nach seiner Definition automatisch und unbewusst ablaufender Spracherwerb nur bis zum Eintritt der Pubertät möglich sei. Spätere Untersuchungen zum *offset* der kritischen Periode konnten die von ihm um das 14. Lebensjahr angesetzte Altersgrenze jedoch nicht bestätigen. Er sieht in der Lateralisierung, d.h. in der Spezialisierung der linken Hirnhälfte für Sprachprozessierung, die Ursache für das Ende der kritischen Periode. Neuere Studien konnten jedoch zeigen, dass bei einzelnen Individuen auch Areale in der rechten Hirnhemisphäre an den Vorgängen beteiligt sind (vgl. Nitsch 2007). Andere Forscher, wie z.B. Pulvermüller & Schumann (1994), machen Reifungsprozesse im Gehirn wie z.B. die Myelination²⁹ und eine damit verbundene verminderte neuronale Plastizität (Birdsong 1999: 3) dafür verantwortlich. Neuere Studien konnten diese Erklärung widerlegen, indem gezeigt wurde, dass die neuronale Plastizität eine „natürliche Reaktion auf Änderungen in der Umwelt“ (Nitsch 2007: 51) und damit lebenslang vorhanden ist.

Als belegt gilt mittlerweile, dass die Hirnareale, die bei der Sprachverarbeitung aktiviert werden, bei Sprechern teilweise unterschiedlich lokalisiert sein können. Singleton & Ryan (2004: 193) warnen jedoch vor zu voreiligen Schlüssen, da solche Unterschiede nicht unbedingt Resultat eines Reifungsprozesses sind, sondern auch auf unterschiedliche Kompetenzniveaus zurückzuführen sein könnten (vgl. auch Green 2003). Die Forschergruppe um Rita Franceschini (für eine kompakte Übersicht der Ergebnisse vgl. Nitsch 2007) konnte darüber hinaus zeigen, dass frühe Mehrsprachige (zwei Sprachen vor dem 3. Lebensjahr) weitgehend das gleiche Netzwerk im Gehirn aktivieren, während späte Mehrsprachige (zweite Sprache nach dem 9. Lebensjahr) „kleine getrennte Subareale [...] die sich nur gering überlappen“ (Nitsch 2007: 57) aktivieren.

Trotz aller Euphorie um die hier nur exemplarisch dargestellten Ergebnisse der Neurowissenschaften ermöglicht die neurobiologische Forschung zum Spracherwerb keine konkreten Rückschlüsse darauf, wie sich die unterschiedliche Organisation der Sprachverarbeitungszentren auf das Sprachvermögen und die Fähigkeit zum Spracherwerb auswirkt. Zum heutigen Zeitpunkt gibt es daher keine gesicherten Erkenntnisse, die zur

²⁹ Myelination bezieht sich auf den Prozess der Isolierung von Nervenfasern durch Myelin.

Klärung der Frage beitragen könnten, ob es eine kritische Periode im Spracherwerb gibt oder nicht:

„To this day, however, nobody has even hypothesized, let alone proven, a correlation between the development or decline of a specific neurophysiological mechanism and the incomplete acquisition of specific elements of language that is so characteristic of late learners.“ (DeKeyser & Larson-Hall 2005: 100f.)

Die Erkenntnisse der Neurowissenschaften dienen derzeit eher als Unterstützung der linguistischen Argumentation denn als Erklärung für die Art der mit fortschreitendem Alter einhergehenden Veränderungen unseres Sprachlernprozesses, da die nachgewiesenen Unterschiede in der neurologischen Organisation der für die Sprache zuständigen Gehirnareale keine hinreichende Erklärung für die wahrnehmbaren Unterschiede zwischen L1 und L2 und den graduellen Übergang von einem Erwerbstyp in den anderen liefern.

Vertreter der CPH argumentieren häufig, dass der Erwerb einer Erstsprache nach Ablauf der kritischen Periode unmöglich ist. Die sogenannte *exercise version* der CPH definiert das Zeitfenster für den Erstspracherwerb als ein absolutes (Johnson & Newport 1989: 64):

„Early in life, humans have a superior capacity for acquiring languages. If the capacity is not exercised during this time, it will disappear or decline with maturation. If the capacity is exercised, however, further language learning abilities will remain intact throughout life.“

Die Evidenz dazu ist allerdings eher spärlich und bezieht in der Regel Einzelfallstudien von Kindern ein, die unter sensorischer Deprivation oder kompletter sozialer Isolation litten. Das bekannteste Beispiel stammt von Curtiss (1988), die von einem Mädchen namens Genie berichtet, das vom zweiten Lebensjahr an in Isolation gehalten wurde und erst mit 13 Jahren mit Sprache in Kontakt kam. Selbst nach weiteren acht Jahren blieben ihre sprachlichen Äußerungen ungrammatisch, obwohl ihre nicht-sprachlichen kognitiven Leistungen weitgehend im Normalbereich lagen. Sie gebrauchte wenig bis gar keine Flexionsmorphologie bzw. funktionale Elemente (vgl. Curtiss 1988: 97f.). Typische Äußerungen wie „*Genie full stomach*“ und „*Man motorcycle have*“ (ebd.) legen daher eher eine Nähe zur Basisvarietät bei Zweitsprachlernern nahe, als zu einer Entwicklungsstufe im Erstspracherwerb. Ihr Wortschatz blieb jedoch von diesen Defiziten unbeeinträchtigt.³⁰ Ähnliches berichtet Curtiss (1988) über Chelsea, die im Alter von 30 Jahren zum ersten Mal Sprache hören konnte. Auch ihre Äußerungen sind extrem ungrammatisch. Es bleibt

³⁰ Die Unterschiede in den sprachlichen Teilfähigkeiten unterstützen somit auch die Modularitätshypothese.

anzumerken, dass die Deutung dieser Einzelfälle höchst umstritten ist, zumal z.B. bei Genie unklar bleibt, wie viel Sprache sie innerhalb der ersten zwei Lebensjahre gehört hat. Gegner der CPH heben bei diesen Beispielen hervor, dass die Abweichungen bei solchen Kindern auch auf andere Ursachen, z.B. das traumatische Erlebnis in der Isolation, zurückzuführen sein könnten.

Eindeutigere Argumente liefern Studien zu Gehörlosen (Mayberry 1993; Mayberry & Lock 2003), die bis zum Alter von 6 bis 13 Jahren weder gebärden- noch lautsprachlichen Input hatten und bei denen der Erwerb der Gebärdensprache³¹ als L1 zeitversetzt einsetzte. Die Probanden zeigten bei Grammatikalitätsurteilen im Vergleich mit Lernern einer Gebärdensprache, bei dem der Erwerb innerhalb der ersten drei Lebensjahre begonnen hatte, längere Reaktionszeiten und wesentlich schlechtere Korrektheitsraten. Aufgrund von Tests, die auf die Untersuchung syntaktischer Kompetenzen beschränkt waren, kommen Mayberry & Lock zum Urteil, „a lack of language experience in early life seriously compromises development of the ability to learn any language throughout life“ (Mayberry & Lock 2003: 382).

Weitere Ergebnisse einer Studie mit Kindern, die vor dem Spracherwerb ertaubt waren (Szagun 2006: 253f.), unterstreichen die Bedeutung der ersten drei Lebensjahre für einen erfolgreichen Spracherwerb. Sie untersucht 22 Kinder, die erst ab einem Alter zwischen 1;2 und 3;10 nach einer Operation, in der sie ein Cochlea-Implantat erhielten, normal hören konnten. So setzte der Erwerb der Erstsprache zum Teil erst mit drei Jahren ein. Szagun berichtet, dass der Spracherwerb bei 10 der 22 Kinder ebenso schnell wie bei normal hörenden Kindern verlief, während die übrigen 12 Kinder wesentlich hinter den anderen, normal entwickelten, zurückblieben. Obwohl Szagun die Qualität des prä-operativen Hören mit Hörgeräten und „einige Dialogvariablen der Erwachsenensprache“ (Szagun 2006: 254) als beeinflussende Faktoren identifizieren konnte, kann ein großer Teil dieser beobachteten Variabilität nicht erklärt werden. Die Tatsache, dass der Erstspracherwerb auch mit einer Verzögerung von 2-3 Jahren erfolgreich ablaufen kann, spricht jedoch gegen eine allzu strikte Auslegung der CPH.³²

³¹ Die Struktur von Gebärdensprachen entspricht grundsätzlich der von Lautsprachen; man unterscheidet auch bei ersteren phonologische, semantische, morphologische und syntaktische Gesetzmäßigkeiten (vgl. Mayberry & Lock 2003: 370).

³² Bei den Zweitsprachlernern meiner Untersuchung, deren Erwerb des Deutschen mit ca. 3 Jahren einsetzt, dürfte somit ebenfalls zu erwarten sein, dass ein erfolgreicher Erwerb möglich ist. Zugleich ist mit einer zu Szaguns Studie analogen Variabilität zu rechnen.

In nativistischen Theorien zum Spracherwerb lässt sich das Konzept der kritischen Periode als die Phase definieren, in der ein Kind die spezifischen Spracherwerbsmechanismen, die durch die UG bereitgestellt werden, nutzen kann (vgl. Rothweiler 2007: 125). Der modulare Aufbau der Sprachfähigkeit legt nahe, dass es für die einzelnen Teilfähigkeiten keine übergreifende kritische Periode geben kann. In dieser terminologischen Verwirrung und der Vermischung unterschiedlicher Argumentationen in Bezug auf die kritische Periode sieht Singleton (2005: 280) die CPH als eine „mythical hydra“ mit vielen Gesichtern, die als wissenschaftliche Hypothese weder definitiv widerlegt noch bestätigt werden kann. In der Tat wird der Begriff in der Literatur (für eine neuere Darstellung vgl. Hyltenstam & Abrahamsson 2003) sehr unterschiedlich gebraucht. Eine systematische, ergebnisorientierte Auswertung der Forschungsergebnisse lässt sich nur bewerkstelligen, wenn klar ist, worüber im Einzelnen spekuliert wird.

Insgesamt zeigt sich, dass man das Konzept einer einheitlichen kritischen Periode nicht aufrechterhalten kann. Vielmehr entspricht die Vorstellung multipler kritischer Perioden dem modularen Aufbau unserer sprachlichen Fähigkeiten. In der Tat sind kritische Zeitfenster für den Bereich der Phonologie/Phonetik dokumentiert (vgl. Long 1990; Singleton & Ryan 2004: 84ff.), so belegen Untersuchungen von Sebastián-Gallés (2006), dass Kinder bereits mit 12 Monaten weniger phonetische Kontraste in ihrer Umgebung wahrnehmen als Neugeborene. Trotzdem ist für die Phonologie bei einzelnen Lernern das Erreichen eines muttersprachlichen Kompetenzniveaus belegt (vgl. Moyer 1999). Für den Erwerb neuer Wörter sind keine altersbedingten Einschränkungen belegt, ein Wortschatzzuwachs ist in jedem Alter möglich (vgl. Singleton 1995). Zudem schließen sich „unvollkommener oder fossilisierter Erwerb in spezifischen sprachlichen Modulen und überragende Kompetenz in anderen“ nicht aus (Tracy 2007: 88).

Auf die Frage, ob Zweitsprachler auch im semantischen oder morphosyntaktischen Bereich ein muttersprachliches Kompetenzniveau erreichen können, können die derzeitigen Forschungsergebnisse keine eindeutige Antwort geben (für eine ausführlichere Diskussion vgl. Hopp 2007). Sorace (2003) zeigt z.B., dass L2-Lerner, die ein quasi-muttersprachliches Niveau aufweisen, Varianten als optional erachten, die für echte Muttersprachler keine echten Äquivalente sind. Als Beispiel führt sie die optionale Voranstellung bzw. Fokussierung von Subjekten im Italienischen an. Italienische Muttersprachler präferieren bei bestimmten

Verben eine Antwort mit postverbalem Subjekt nach dem Muster (16c), während fortgeschrittenere L2-Lerner (mit L1 Englisch) beide Varianten (16b und 16c) produzieren.³³

(16) a. Che cosa è successo?
Was ist passiert?

b. Paola ha telefonato
Paola hat angerufen

c. Ha telefonato Paola
Hat angerufen Paola

(nach Sorace 2003: 140f.)

Neben der Überprüfung der Sprachproduktion können auch neurolinguistische Experimente zur Sprachverarbeitung Aufschluss darüber geben, ob es Unterschiede zwischen fortgeschrittenen L2-Lernern und Muttersprachlern gibt (vgl. Clahsen & Felser 2006).

Da sich meine Arbeit vorrangig mit syntaktischen und morphologischen Aspekten der DP befasst, beschränke ich mich fortan auf eine Betrachtung möglicher kritischer Perioden im Bereich der Morphosyntax. In diesem Bereich gibt es nach wie vor keine einheitliche Meinung über die Art und die Dauer einer kritischen Periode und über die Art des *offset*. DeKeyser & Larson-Hall (2005: 99) sprechen von einer qualitativen Veränderung in den Sprachlernfähigkeiten zwischen 4 und 18 Jahren, Long (1990) sieht das Ende der kritischen Periode für die Phonologie bei ca. 6 Jahren, für Morphologie und Syntax bei ca. 15 Jahren. Hytlenstam & Abrahamsson (2003) stellen in ihrem Überblicksartikel fest, dass die Mehrheit der zu dem Thema publizierten Arbeiten den Altersbereich von 6 bis 7 Jahren als kritische Schwelle definiert. Ihrer eigenen Argumentation nach gehen sie davon aus, dass sich die Sprachlernfähigkeit schon unmittelbar nach der Geburt qualitativ verändert, wobei sie von einem linearen Schwund statt eines abrupten Endpunktes ausgehen, der mit Erreichen eines bestimmten Alters einhergeht. Ein solcher linearer Veränderungsprozess legt fließende Übergänge zwischen den Erwerbstypen (L1, (2)L1, frühem und spätem L2-Erwerb) nahe.

Meisel (2007a) weist auf zwei mögliche kritische Schwellen hin: Seiner Auffassung nach sollte der Erwerb bei Beginn mit 7-8 Jahren zunehmend dem erwachsenen L2-Lerner gleichen. Darüber hinaus hält er aber auch den Altersbereich zwischen 3 und 4 Jahren für entscheidend. Neuere Untersuchungen zum frühkindlichen und kindlichen L2-Erwerb (vgl.

³³ Zu bemerken ist, dass beide Varianten aus grammatischer Sicht korrekt sind.

Kapitel 3.4) belegen tatsächlich Unterschiede zwischen der Altersgruppe der Drei- bis Vierjährigen und der der Sechsjährigen.

Wichtig für die Abgrenzung von Erst- und Zweitspracherwerb ist, dass der *offset* einer kritischen Periode nicht vor dem 3. Lebensjahr angesetzt werden darf, da Kinder bis zu dem Alter die zentralen grammatischen (morphosyntaktischen) Strukturen ihrer Erstsprache erwerben und dazu die Erstspracherwerbsmechanismen (UG) nutzen (vgl. Rothweiler 2007: 126). Zu den Strukturen, die Kinder in der Regel erst im 3. Lebensjahr erwerben, zählen zum einen die IP/CP, zum anderen – speziell im Deutschen – die Ausdifferenzierung der morphosyntaktischen Merkmale innerhalb der DP, insbesondere Kasus, Genus und Numerus (vgl. Kapitel 4.2.). Berücksichtigt man dazu noch langsamere Lerner, die für den Erwerb dieser Grundstrukturen länger benötigen, so ergibt sich eine natürliche Grenze im Altersbereich zwischen dem 3. und 4. Lebensjahr.

Zuletzt sei noch auf eine terminologische Differenzierung verwiesen: Dem Konzept der *kritischen* Periode stellt Long (1993: 201) das einer *sensiblen* Periode entgegen: „Language development is governed by sensitive periods, during which the acquisition of different linguistic abilities is successful, and after which it is irregular and incomplete.“ Diese Auffassung ist mit dem *coalition model* des Erstspracherwerbs von Hirsh-Pasek & Golinkoff (1996) kompatibel, das davon ausgeht, dass Kinder in bestimmten Phasen der sprachlichen Entwicklung besonders aufnahmefähig für Informationen auf bestimmten sprachlichen Ebenen sind. Das Konzept der sensiblen Periode impliziert, dass der Spracherwerb ab einem bestimmten Alter immer noch möglich ist, wenn auch unter erschwerten Bedingungen. Zudem sollte dieser Auffassung zufolge diese Sensibilität kein abruptes Ende nehmen, sondern sich über einen längeren Zeitraum verflüchtigen (Hyltenstam & Abrahamsson 2003: 556).

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Hypothese der kritischen Periode davon ausgeht, dass der L2-Erwerb (und der zeitversetzte L1-Erwerb, vgl. Curtiss 1988; Mayberry & Lock 2003) aufgrund von biologischen Reifungsprozessen qualitativ anders verläuft als der L1-Erwerb. Damit bietet die Hypothese ein adäquates Erklärungsmodell für die Unterschiede zwischen Erst- und Zweitspracherwerb, sie vermag jedoch nicht zu erklären, welche Faktoren für den außergewöhnlichen Erwerbserfolg einzelner Lerner, die ein (quasi) muttersprachliches Niveau erreichen, verantwortlich sind.

3.2.3. Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Zweitsprachlernern

Das Alter als Einflussfaktor auf den Erwerbsprozess kann auch unabhängig von der CPH betrachtet werden. Unter den Antworten auf die vieldiskutierte Frage (vgl. Singleton & Ryan 2004), ob jüngere oder ältere Lerner beim Spracherwerb „besser“ sind, finden sich in der Forschungsliteratur viele Verallgemeinerungen der Form „the younger = the better“ (vgl. Harley & Wang 1997). Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass eine Pauschalisierung in dieser Form weder bestätigt noch verworfen werden kann. Es bedarf einer Analyse, die die einzelnen Aspekte Erwerbserfolg, -verlauf und -geschwindigkeit unabhängig voneinander berücksichtigt.

Singleton & Ryan (2004: 227) stellen in ihrem Übersichtsartikel fest, dass der ungesteuerte L2-Erwerb bei Erwerbsbeginn in der Kindheit im Allgemeinen erfolgreicher im Sinne des Endresultats verläuft, obwohl ältere Lerner in der Regel anfängliche Vorteile zeigen. Die Verallgemeinerung „Je jünger, desto besser“ (für eine ausführliche Übersicht über dazu durchgeführte Untersuchungen siehe Singleton & Ryan 2004: 61ff.) ist in dieser Form nur in Bezug auf das Resultat des Erwerbsprozesses belegt.

Zahlreiche Studien stellen fest, dass eine starke negative Korrelation zwischen dem Alter zu Erwerbsbeginn und dem Erwerbserfolg besteht, d.h. dass Lerner, die in einem jüngeren Alter mit dem Erwerb einer Sprache begonnen haben, in den meisten Fällen ein höheres Kompetenzniveau erreichen, so z.B. bei Johnson & Newport³⁴ (1989: 89): „there was a significant correlation between age of arrival and performance on every type of syntactic and morphological rule we tested.“ Bialystok & Hakuta (1999: 162) warnen jedoch davor, aus dieser Korrelation auf einen kausalen Zusammenhang schließen zu wollen. Zweifelsohne ist der Erstspracherwerb bis auf pathologische Fälle immer erfolgreich, aber auch unter Lernern, die erst spät mit dem Erwerb einer Sprache begonnen haben, finden sich immer wieder sogenannte *top performer*, deren Performanz sich nicht wahrnehmbar von Muttersprachlern unterscheidet³⁵. Umstritten ist jedoch die Frage, ob dieser Performanz auch eine muttersprachliche (*nativelike*) Kompetenz (*I-language*) zugrunde liegt (s.o.). Die Antwort darauf ist fundamental für die Existenz einer CPH, denn nach Long (1990: 225) würde „ein einziger Lerner“ ausreichen, um diese zu widerlegen. Die Klärung dieser Frage scheitert

³⁴ Von Relevanz für diese Arbeit ist mitunter die Beobachtung von Johnson & Newport, dass die meisten Schwierigkeiten älterer Lerner mit dem Erwerb von Determinierern und der Pluralmorphologie zusammenhängen.

³⁵ Wie bereits erwähnt, beziehen sich diese Ausführungen nur auf den Erwerb morphosyntaktischer Aspekte. Die Phonologie scheint generell anfälliger für altersbedingte Einflüsse zu sein (vgl. Singleton & Ryan 2004).

allerdings an der Definition dessen, was als *nativelikeness*, d.h. als muttersprachliches Niveau, anzusehen ist. Untersuchungen, die sich mit der Problematik der *nativelike competence* beschäftigt haben, beschäftigen sich neben der Performanz auch mit der Sprachverarbeitung unter Einbeziehung experimenteller Methoden wie z.B. Grammatikalitätsurteilen (vgl. Hopp 2007). Sofern einige der Experimente unter Stress bzw. Zeitdruck ablaufen, erreichen selbst Muttersprachler selten hundertprozentige Korrektheitsraten: „Indeed, native speakers do not perform judgment tasks with 100% accuracy. What do we mean, then, when we speak vaguely of second language learners achieving native-like proficiency?“ (Bialystok & Hakuta 1999: 165). Ein muttersprachliches Kompetenzniveau ist ein hilfreiches Konstrukt, um den Erwerbserfolg von L2-Lernern daran zu messen, ist aber selbst kein klar umrissenes Niveau. Hyldenstam & Abrahamsson (2003) gehen diesem umstrittenen Konstrukt einer perfekten zielsprachlichen Kompetenz (*native(like)ness*) aus dem Weg, indem sie zwischen wahrnehmbaren Abweichungen und „proficiency levels above the limit of perceivable non-nativeness“ (Hyldenstam & Abrahamsson 2003: 571) unterscheiden. Selbst wenn es *top performers* geben sollte, kann man nicht ausschließen, dass nicht auch andere Strategien als die dem Erstspracherwerb zugrunde liegenden, zum Erfolg führen können.

Unabhängig von der Existenz einzelner *top performer* muss eine Erklärung für die Variabilität in Bezug auf den Erwerbserfolg gefunden werden. Dazu werden alle Einflussfaktoren herangezogen, von denen der Erwerbsprozess direkt oder indirekt abhängig ist. Dies können interne Faktoren wie z.B. die Motivation des Lerners, die Einstellungen zu einer Sprache oder ihr Prestige sein, aber auch externe wie z.B. die Quantität und Qualität des Inputs. Darüber hinaus muss der unterschiedlichen kognitiven Entwicklung und neurophysiologischen Alterungsprozessen Rechnung getragen werden. Bei Hyldenstam & Abrahamsson (2003) werden diese verschiedenen Aspekte des Altersfaktors sowie die weiteren Einflussvariablen zueinander in Bezug gesetzt. In ihrem Modell gehen die Autoren von einem im Laufe der Kindheit abnehmenden Zugriff auf eine angeborene Sprachlernfähigkeit aus. Ältere Lerner können jedoch den Verlust dieser angeborenen und spezialisierten Fähigkeit kompensieren und quasi-muttersprachliche Kompetenz erreichen, wenn das Zusammenspiel der übrigen Faktoren (z.B. Inputsituation, Motivation, Prestige einer Sprache) stimmt.

In Bezug auf die Frage, ob sich das Alter negativ oder positiv auf die Geschwindigkeit des Erwerbs auswirkt, kommt es häufig zur Verallgemeinerung vom Typ „je älter, desto besser“ (vgl. Singleton & Ryan 2004: 72ff.). Auf diesen Aspekt haben neben dem Alter vor allem die Inputsituation und andere externe Faktoren einen Einfluss, daher bleibt es an dieser Stelle bei

der knappen Zusammenfassung von Long (1990: 260): „Adults proceed through early stages of morphological and syntactic development faster than children (where time and exposure are held constant).“ Neuere Untersuchungen zum frühkindlichen L2-Erwerb (Thoma & Tracy 2006; Tracy & Thoma 2009) zeigen jedoch, dass manche Kinder im Alter von 3 bis 5 Jahren schneller im Erwerb bestimmter morphosyntaktischer Merkmale sind als L1-Lerner (siehe 3.4.).

In streng nativistischen Erklärungsmodellen des Spracherwerbs gilt der L1-Erwerb als robust und unabhängig von der Intelligenz, in Bezug auf den Erwerb weiterer Sprachen wird ein möglicher Einfluss jedoch seltener in Frage gestellt. Dabei überwiegt die Haltung, dass die fortgeschrittenere kognitive Leistungsfähigkeit, die sich z.B. in besseren Gedächtnisleistungen und einer verbesserten Problemlösefähigkeit manifestiert, älteren Zweitsprachlernern eine bessere Ausgangsbasis für das Erkennen sprachlicher Regularitäten bietet als jüngeren.

Die *competition hypothesis* (Felix 1985) geht davon aus, dass auch Erwachsene Zugriff auf angeborene Spracherwerbsmechanismen (UG) haben. Diese spezifischen Fähigkeiten müssen sich jedoch gegen Problemlösefähigkeiten allgemeinerer Natur durchsetzen, die mit zunehmendem Alter eine dominante Rolle bei der Verarbeitung sprachlicher Strukturen übernehmen. Der anfängliche Entwicklungsvorsprung älterer Lerner kann somit durch den Einsatz von allgemeinen kognitiven Strategien wie z.B. im Bereich der Mustererkennung oder durch Zugriff auf explizite Lernmechanismen, über die Kinder noch nicht verfügen, erklärt werden. Auf längere Sicht sind es jedoch jüngere Lerner, die erfolgreicher sind.

Das Wirken der UG als Restriktionen formaler Aspekte von sprachlichen Strukturen (das Prinzip binärer Verzweigungen, Rekursivität etc.) im Zweitspracherwerb schließt dabei nicht aus, dass L2-Lerner sich auch (expliziter) kognitiver Lernstrategien bedienen können (Herschensohn 2000).

Entgegen der mehrheitlich vertretenen Meinung versucht Newport (1990) die besseren Erfolgsaussichten jüngerer Lerner mit einem Argument zu erklären, das sich auf ihre im Vergleich mit älteren Lernern begrenzte Gedächtnisleistung bezieht. Sie nimmt in ihrer *Less-is-More*-Hypothese an, dass die begrenzte Gedächtnisspanne für die Analyse und das Erkennen morphologischer Regularitäten im Input von Vorteil ist:

„In short, the hypothesis suggests that, because of age differences in perceptual and memorial abilities, young children have very different internal data bases on which to perform a linguistic analysis. The young child's representation of the linguistic input

will include many pieces of the complex forms to which she has been exposed. In contrast, the adult's representation of the linguistic input will include many more whole, complex linguistic stimuli. The limitations of perception and memory in the child will make the analysis of at least certain parts of the system easier to perform. The adult's greater capabilities, and the resulting more complete storage of complex words and sentences, may make the crucial internal components and their organization more difficult to locate and may thereby be a counterproductive skill.“ (Newport 1990: 26)

Während erwachsene Lerner Newport zufolge Schwierigkeiten haben, komplexere Einheiten zu analysieren, sind Kinder aufgrund dieser Einschränkungen in ihrer Wahrnehmung und dem Gedächtnis besser in der Lage, Regeln aus dem Detail zu rekonstruieren. Die Aufgabe, formale Einheiten (Morpheme) und deren Funktion aus dem Input zu isolieren, wird durch eine Konzentration auf das Detail erleichtert. Newport belegt ihre Hypothese mit der Gegenüberstellung von typischen Fehlern jüngerer und älterer Lerner. Während letztere eher dazu tendieren, unanalysierte Wortformen zu produzieren, auch wenn morphologisch konstruierte Formen gefordert werden, lassen jüngere Lerner eher Morpheme (selektiv) in der Produktion aus (Newport 1990: 23). Im weiteren Erwerbsverlauf ergänzen Kinder ihr Morpheminventar, während ältere Lerner weiterhin auf die holistischen Formen zurückgreifen oder einzelne Formen übergeneralisieren. Newports Hypothese macht abhängig vom Lerngegenstand unterschiedliche Erfolgsvoraussagen (Newport 1990: 26):

„Note that these advantages occur for only certain aspects of language learning, particularly those that require some type of componential analysis [...] for aspects of language (or other skills) that require integration and/or complex wholes, adults should perform better than children. As described above, the hypothesis predicts that adults should excel at whole word learning.“

Auf den ersten Blick erscheint die Argumentation von Newport (1990) schlüssig und ein adäquater Erklärungsansatz für die beobachteten Unterschiede zwischen L1- und L2-Erwerb. Sie wird jedoch durch Kinder mit spezifischen Spracherwerbsstörungen in Frage gestellt: Mittlerweile ist bekannt, dass ein eingeschränktes Arbeitsgedächtnis eine der Ursachen für diese Art von Spracherwerbsstörungen darstellt (vgl. Grimm 2000). Trotz dieser Einschränkung haben diese Kinder gerade mit dem Erwerb der Flexionsmorphologie besondere Schwierigkeiten.

Dennoch eröffnet die *Less-is-more*-Hypothese einen Blick auf Faktoren, die in der generativen Erwerbsforschung eine eher untergeordnete Rolle einnehmen, nämlich den Einfluss anderer kognitiver Teilleistungsfähigkeiten auf den Spracherwerb. Dabei gibt es insbesondere beim Zweitspracherwerb „no reason to believe these changes in visual/auditory

acuity, attention, memory, analytical ability, and so on play no role in SLA. In other words, such changes may be superimposed on the CP phenomenon.“ (DeKeyser & Larson-Hall 2005: 103).

3.2.4. Zugriff auf die UG

Die CPH kann aus nativistischer Perspektive so interpretiert werden, dass Lerner ab einem bestimmten Alter keinen Zugriff mehr auf die angeborenen Erwerbsstrategien bzw. die Universalgrammatik haben. Eine naheliegende Erklärung für die Unterschiede besteht darin, die Rolle der natürlichen, angeborenen Sprach(lern)fähigkeit auf den L1-Erwerb zu beschränken. Genau dies bildet die Kernaussage in Bley-Vromans *Fundamental Difference Hypothesis* (Bley-Vroman 1989). Laut dieser These läuft der Erstspracherwerb nach einem angeborenen, universellen und domänenspezifischen Schema im Sinne des Nativismus ab, während erwachsene Zweitsprachlerner keinen Zugriff mehr auf diese Ressourcen haben. Sie müssen daher auf explizite Problemlösefähigkeiten beim Erwerb sprachlicher Strukturen zurückgreifen, was die hohe Variation in Bezug auf Erwerbsverlauf und -erfolg erklärt. Zu berücksichtigen ist, dass diese Sicht sich auf die Definition der UG als Strategie bezieht. Als Einschränkung sprachlicher Strukturformate ist die UG weiterhin wirksam (Bley-Vroman 1989: 52):

“The adult foreign language learner constructs, therefore, a kind of surrogate for Universal Grammar from knowledge of the native language. The native language must be sifted: That which is likely to be universal must be separated from that which is an accidental property of the native language.”

Diese als *No Access (to UG)* bekannt gewordene These, die auch von Schachter (1996) vertreten wird, vermag jedoch nicht zu erklären, in welchem Alter der Zugriff auf die UG nicht mehr möglich ist und was die Auslöser dafür sind (vgl. auch die Diskussion zur CPH in 3.2.2.). Zudem kann die These in ihrer strengen Form nicht aufrechterhalten werden, da Beobachtungen einen eher graduellen Übergang vom L1-Erwerbstyp zum L2-Erwerbstyp nahelegen (vgl. 3.4.1). Dennoch gehen auch neuere Arbeiten, so z.B. Meisel (2007a) von einem fundamentalen Unterschied zwischen L1 und L2 aus. Für ihn impliziert dies aber, dass nur der Erwerb grammatischer Struktureigenschaften anders abläuft, der Lexikonerwerb bleibt hingegen unbeeinflusst von den Reifungsprozessen.

Die Gegenposition zu dieser *No-Access-Hypothese* bilden die sogenannten *Full-Access-Modelle* (z.B. Epstein, Flynn & Martohardjono 1996; Schwarz & Sprouse 1996), denen zufolge Lerner auch beim Zweitspracherwerb auf Prinzipien der UG zurückgreifen können.

Unterschiedliche Erwerbsverläufe müssen daher bei dieser Sichtweise durch andere Ursachen erklärt werden, so z.B. durch den Einfluss verschiedener Erstsprachen (vgl. 3.3.1.).

Sowohl White (2003b) als auch Herschensohn (2000) zitieren eine Reihe von Studien, die die Annahme stützen, dass auch der Zweitspracherwerb den Beschränkungen der UG unterliegt. Es bleibt jedoch unklar, ob Zweitsprachlerner direkt auf diese UG-Prinzipien zugreifen, oder ob sie diese über ihre Kenntnis der Erstsprache nutzen können.

Zwischen diesen beiden extremen Positionen (*Full Access* und *No Access*) liegt ein Kontinuum alternativer Erklärungsansätze, die von einem Zugriff auf bestimmte Aspekte der UG (z.B. das Inventar der funktionalen Kategorien) ausgehen. Ein Problem dieser Debatte liegt mitunter darin, dass den Arbeiten unterschiedliche Definitionen der Universalgrammatik zugrunde liegen (vgl. 2.1.3.). Betrachtet man UG als Formrestriktion, so finden sich genügend Belege dafür, dass auch der Zweitspracherwerb diesen Beschränkungen unterliegt (für eine detaillierte Darstellung s. Herschensohn 2000; White 2003b). Wird die UG jedoch als Strategie gedeutet, wird relativ klar offenkundig, dass Erwachsene andere Strategien beim Erwerb einer Sprache nutzen als Kinder. Aufgrund dieser Kontroverse erscheint es umso wichtiger, bei der Analyse nicht nur den Zugriff auf universalgrammatische Prinzipien zu betrachten, sondern auch, wie in Kapitel 3.1. ausführlich dargelegt, nach Prinzipien der Selbstorganisation zu suchen.

Die unterschiedlichen UG-Zugriffstheorien resultieren darüber hinaus auch aus der Verwirrung, welche Teile unserer Sprachfähigkeit tatsächlich universell und demnach Teil unserer genetischen Prädisposition für das Sprachenlernen sind. Ich gehe davon aus, dass es gewisse invariante Prinzipien gibt, die auch den Lernern im L2-Erwerb zur Verfügung stehen. Es wäre aber eine zu starke Vereinfachung, wenn man die gelisteten Unterschiede zwischen L1- und L2-Erwerb auf eine einzige Ursache reduzieren wollte. Vielmehr müssen eine Vielzahl unterschiedlicher sprachlicher und nichtsprachlicher Einflussfaktoren bzw. Rahmenbedingungen berücksichtigt werden, die auf den Erwerbsprozess einwirken und für die der Zweitspracherwerb anfälliger zu sein scheint als der Erstspracherwerb (vgl. Kapitel 3.3.). Nicht zuletzt wird die Frage, ob frühkindliche L2-Lerner Zugriff auf die UG haben, zu einer Trivialität, zumal die Kinder ja noch in ihrer L1-Erwerbsphase sind.

3.2.5. Unterschiede in den Lernstrategien

Der Erstspracherwerb wird in der Regel mit Attributen wie *müheless*, *spontan* oder *implizit* charakterisiert. Der Aspekt der Mühelessness bezieht sich darauf, dass Kinder keinen

Unterricht oder Anleitung benötigen, sondern sich die Regeln der Sprache aus dem Input in beeindruckender Geschwindigkeit selbst erschließen (vgl. auch die Argumente zum logischen Problem des Spracherwerbs). Spontaneität bzw. Unvermeidbarkeit (vgl. Herschensohn 2000: 52) bezieht sich hingegen darauf, dass der Erstspracherwerb – Input vorausgesetzt – unvermeidbar ist, während ein Zweitsprachlerner entscheiden kann, ob er die Sprache lernen will oder nicht. Da mit dem Erwerb einer ersten Sprache die grundlegenden kommunikativen Bedürfnisse abgedeckt sind, ist der Erwerb jeder weiteren Sprache so gesehen ein Luxus.³⁶ Aus diesem Grund spielen Fragen der Motivation und Einstellung zum Sprachenlernen vor allem beim L2-Erwerbsprozess eine Rolle, während zumindest der monolinguale L1-Erwerb weitgehend unabhängig von den Einstellungen des Kindes ist (vgl. 3.3.2.).

Der Unterschied zwischen dem impliziten und beiläufigen Charakter des Erstspracherwerbs und den z.T. expliziten Lernvorgängen beim Zweitspracherwerb spiegelt unterschiedliche Lernprinzipien wider, die typisch für das Lernen von Kindern bzw. Erwachsenen sind. Der Erstspracherwerb entzieht sich wie andere Lernvorgänge im Kleinkindalter der bewussten Kontrolle, da ein Kind keinen Einfluss darauf hat, ob es eine bestimmte sprachliche Struktur erwerben will oder nicht. Das Resultat impliziter Lernprozesse unterliegt nicht dem Zugriff des Bewusstseins (für eine detailliertere Charakterisierung von implizitem und explizitem Lernen vgl. z.B. Bednorz & Schuster 2002).

Die Unterscheidung nach Lernprinzipien greift z.B. Ullman (2001) auf, der auf der Basis neurolinguistischer Evidenz implizite bzw. prozedurale Lernprinzipien beim Erstspracherwerb von explizitem bzw. deklarativem Lernen im L2-Erwerb abgrenzt. Green (2003: 200) begründet den leichteren Erwerb der Morphosyntax im L1-Erwerb damit, dass dieser unter Nutzung von impliziten Lernprozessen in der Interaktion erworben wird. Eine solche Unterscheidung entlang der Dimension des Lernstils betont die Parallelen zwischen Erst- und frühem Zweitspracherwerb auf der einen Seite und lässt Unterschiede im Vergleich von frühem und spätem Zweitspracherwerb auf der anderen Seite erwarten, da hier wiederum bedingt durch Altersunterschiede unterschiedliche Lernprozesse zugrunde liegen.

Beim Versuch, die Unterschiede zwischen dem Spracherwerb bei Erwachsenen und bei Kindern zu beschreiben, schlagen DeKeyser & Larson-Hall (2005) einen anderen Weg in der Debatte um kritische Perioden für den Spracherwerb ein. Sie gehen davon aus, dass Kinder und Erwachsene gleiche Erfolgsaussichten haben, wenn die Sprachlernmethode an die

³⁶ Dies gilt natürlich nicht unbedingt im Falle einer Emigration, in dem sich eine Person u.U. in einer fremden Sprachengemeinschaft wiederfindet.

Erfordernisse des jeweiligen Alters angepasst ist: “The main implication of the CP literature, then, is not to call for early programs of any kind, but to adapt programs very thoroughly to the age of the learner. Children can learn very little explicitly; adults can learn very little implicitly.” (DeKeyser & Larson-Hall 2005: 101). Den Lernerfolg beim Erstspracherwerb deuten sie als Folge einer „prolonged intensive exposure“ (ebd.).

3.3. Einflussfaktoren auf den Spracherwerb

Die hohe interindividuelle Variabilität im Erwerbserfolg kann nur zu einem Teil auf den Einfluss des Alters oder damit zusammenhängender Faktoren (kognitive Fähigkeiten) zurückgeführt werden. Darüber hinaus verfügen L2-Lerner bereits über Kenntnisse in mindestens einer Sprache, deren Einfluss auf den L2-Erwerbsprozess Gegenstand kontroverser Diskussionen ist. Zudem scheint der L2-Erwerb insgesamt im Vergleich zum L1-Erwerb anfälliger für äußere Einflüsse zu sein, die den individuellen Lernerfolg determinieren. In diesem Kapitel sollen die zentralen Einflussfaktoren, deren Wirken auf den Zweitspracherwerb diskutiert wird, dargestellt werden: der Einfluss der Erstsprache (3.3.1.), affektive bzw. attitudinale Faktoren wie z.B. Motivation und Einstellungen (3.3.2.), eine besondere kognitive Prädisposition zum Spracherwerb (3.3.3.) und die Quantität bzw. Qualität des Inputs (3.3.4.).

Für den Erstspracherwerb erweisen sich externe Faktoren wie die Schichtzugehörigkeit der Eltern (Long 1990: 256) oder andere Umwelteinflüsse als irrelevant, wenn man von der Notwendigkeit sprachlicher Inputdaten absieht (vgl. 2.1.2.). Der Spracherwerb ist ein unvermeidbarer Prozess (vgl. schon Penfield & Roberts 1959: 240), dem sich kein Kind entziehen kann. Zudem ist der L1-Erwerb „eine existenzielle Notwendigkeit, um die elementaren Bedürfnisse des Lebens zu meistern.“ (Oksaar 2003: 109).

Die Berücksichtigung dieser Einflussfaktoren beim Vergleich von L1- und frühem L2-Erwerb hat für meine Arbeit eine besondere Relevanz, da die Kinder z.T. unterschiedliche Lernerfolge aufweisen. Es ist evident, dass diese nicht auf den Lerngegenstand (DP) zurückzuführen sind, der ja in diesem Fall (aus semantisch-pragmatischer und morphosyntaktischer Sicht) identische Herausforderungen für beide Lernertypen birgt. Wenn man davon ausgeht, dass frühkindlichen L2-Lernern die gleichen Erwerbsstrategien (UG) zur Verfügung stehen – was mit großer Wahrscheinlichkeit der Fall ist, zumal die Kinder sich ja noch in der Erwerbsphase ihrer L1 befinden – müssen für beobachtete Unterschiede außersprachliche Ursachen oder der Einfluss der L1 in Erwägung gezogen werden.

3.3.1. Der Einfluss vorhandenen sprachlichen Wissens

Ein zentrales Charakteristikum von Zweitsprachlernern ist, dass sie bereits über Kenntnisse in einer Sprache verfügen und somit die Ausgangsbasis für den Erwerbsprozess im Vergleich zum L1-Erwerb eine andere ist. In diesem Punkt besteht eine Gemeinsamkeit zwischen frühem und späterem L2-Erwerb, da dem Lerner in beiden Fällen bereits implizites sprachliches Wissen aus der L1 zur Verfügung steht, wenngleich der L1-Erwerb bei den jüngsten frühkindlichen L2-Lernern noch nicht abgeschlossen ist. Eine für meine Untersuchung zentrale Frage, die bei den Einzelfallanalysen im Kapitel 6 berücksichtigt wird, ist, inwiefern sich bei den jüngeren Zweitsprachlernern im Vergleich zu den älteren ein ähnliches Bild vom Einfluss der Erstsprache ergibt und welche Aspekte beim frühen L2-Erwerb potentiell anfällig für Transfer sind.

Alles Erworbene oder Gelernte kann von bereits erworbenem Wissen beeinflusst werden. Daher wäre es aus lernpsychologischer Sicht nicht erstaunlich, wenn der Zweitspracherwerb durch Strukturen aus der Erstsprache beeinflusst würde. Man spricht bei einer solchen Beeinflussung von Transfer, im Falle von negativen Effekten auch von Interferenz. Auf der phonologischen Ebene macht sich Transfer als wahrnehmbarer „Akzent“ in der Aussprache bemerkbar, doch auch im strukturellen Bereich treten Transfereffekte auf. Es ist jedoch Vorsicht geboten, aus Kontrasten zwischen Erst- und Zweitsprache auf mögliche Einfallstore für Transfer zu schließen. Prinzipiell kann es sich bei abweichenden Mustern auch um L1-unabhängige Entwicklungssequenzen handeln, die auf Eigenschaften der Zweitsprache beruhen (Rothweiler 2007: 113f.). Diese Mehrdeutigkeit kann in einer Untersuchung nur durch Einbeziehung unterschiedlicher Erstsprachen disambiguiert werden. Aus diesem Grund sind in der vorliegenden Arbeit mit Russisch, Türkisch, Arabisch und Englisch vier unterschiedliche Erstsprachen einbezogen, die hinsichtlich der DP-Struktur Unterschiede zum Deutschen aufweisen.

Auch beim Erstspracherwerb spielt Transfer im weitesten Sinne als Übertragung von bereits vorhandenem konzeptuellem Wissen eine Rolle:

„In this sense, children's L1A also involves something like transfer from cognitive structures to linguistic ones. Transfer, that is, can be considered to be a much broader process than just the extension of linguistic structures from one language system to another.“ (Bialystok & Hakuta 1999: 167f.)

Dies gilt natürlich in besonderem Maße für Zweitsprachlerner und dort bereits im frühen Kindesalter: die Lerner sind in ihrer kognitiven und sozialen Entwicklung weiter

fortgeschritten und können auf ihr umfangreicheres Weltwissen und außersprachliche Konzepte zurückgreifen. In einer modularen Sprachtheorie wäre zu erwarten, dass dies den Erwerb grammatischer Regeln nur begrenzt beeinflusst, an den Schnittstellen, z.B. zur Semantik (LF) ist jedoch eher mit nachweisbaren Effekten zu rechnen. Slobin (2003) zeigt, dass Sprachen sich darin unterscheiden können, welche semantischen Inhalte durch Bewegungsverbren ausgedrückt werden. Während diese bei den sogenannten S-Sprachen, zu denen auch das Deutsche zählt, hauptsächlich die Art der Bewegung (hüpfen, schlendern, trotten etc.) anzeigen, signalisieren Bewegungsverbren in den V-Sprachen, z.B. Französisch und Italienisch, primär die Richtung der Bewegung. Slobin vermutet, dass die sprachliche Kodierung der außersprachlichen Realität dadurch sogar das Denken und die Wahrnehmung und Memorisierung relevanter Aspekte der Umwelt beeinflusst.

In diesem Abschnitt soll es jedoch primär um Transfer morphosyntaktischer Aspekte gehen. Inwiefern Zweitsprachlerner das implizite Wissen aus ihrer Erstsprache (ihren Erstsprachen) beim Erwerb weiterer Sprachen nutzen bzw. wie ein solcher Einfluss zu verstehen ist, bleibt selbst innerhalb generativer Spracherwerbstheorien eine kontrovers diskutierte Fragestellung (vgl. die ausführliche Darstellung in White 2003b). Die *Full Transfer / Full Access* Hypothese (Schwarz & Sprouse 1994) geht von vollem Transfer aus der L1 aus, andere Studien bestreiten jeglichen Einfluss der Erstsprache auf den L2-Erwerbsprozess (z.B. Epstein, Flynn & Martohardjono 1996). Zwischen diesen beiden Extremen gibt es Theorien, die von einem partiellen Transfer bzw. Zugriff auf L1-Wissen ausgehen, z.B. das *Minimal Trees* Modell (Vainikka & Young-Scholten 1996) oder das ihm nahestehende *Modulated Structure Building* Modell (Hawkins 2001), sowie – dem theoretischen Rahmen des MP verpflichtet – der von Herschensohn (2000) *Constructionism* genannte Ansatz.

Im Rahmen der *Full Transfer / Full Access* Hypothese, die im Rahmen des P&P-Modells formuliert wurde, gehen Schwarz & Sprouse (1994) davon aus, dass der Lerner beim Erwerb der Zweitsprache zunächst sämtliche abstrakte Eigenschaften, jedoch keine lexikalischen Elemente aus der Erstsprache transferiert. Beim fortschreitenden L2-Erwerb wird der Lerner von den Beschränkungen der UG geleitet und baut nach und nach von der L1 unabhängige Repräsentationen auf. Ein Problem dieser Hypothese ist ihre prinzipielle Nicht-Falsifizierbarkeit (vgl. White 2003b: 67). Wenn die Transfereffekte nicht so stark sind, wie es durch diese Theorie zu erwarten wäre, kann es sein, dass der Lerner bereits nicht mehr im Anfangsstadium ist und es zu einer Restrukturierung seiner grammatischen Repräsentationen

gekommen ist. Für L1-unabhängige Effekte im L2-Erwerbsverlauf müssen im Rahmen dieser Hypothese andere Erklärungen gefunden werden.

Die Gegenposition, z.B. Epstein, Flynn & Martohardjono (1996), vertritt die These, dass sprachneutrales Wissen die Ausgangsbasis für den L2-Erwerb bildet. Dies wird auch im Rahmen funktionalistischer Ansätze angenommen, vgl. die Ausführungen zur *basic variety* in Klein (2000). Da ein Einfluss der Erstsprache auf den L2-Erwerb bereits in den Anfangsstadien von sehr vielen Studien nachgewiesen werden konnte (vgl. Haberzettl (2005) oder Clahsen et al. (2004) für den DP-Erwerb), wird diese Hypothese in dieser Arbeit nicht weiter verfolgt.

Die *Minimal Trees* Hypothese von Vainikka & Young-Scholten (1996) geht von selektivem Transfer aus, d.h. es werden nur lexikalische Kategorien mit ihren Eigenschaften (z.B. links- bzw. rechtsköpfige VP), nicht aber funktionale Kategorien aus der L1 transferiert. Die Frage, wodurch der Erwerb funktionaler Kategorien in diesem Modell erklärt wird, wurde in Kapitel 3.1.4. diskutiert.

Ungeachtet des ungeklärten Ausmaßes am Einfluss der Erstsprache ist der Ausgangszustand im L1- und L2-Erwerb unzweifelhaft ein anderer: Beim Erstspracherwerb ist der Ausgangszustand die UG, beim Zweitspracherwerb das Wissen in einer bereits erworbenen Sprache. Bei letzterem handelt es sich aber wie auch bei der UG um implizites Wissen, „unconscious preconceptions the learner has about the nature of the L2“ (White 2003b: 60). Es ist zudem bislang unklar, inwiefern es eine Rolle spielt, dass bei Dreijährigen der Erwerb der ersten Sprache noch nicht bis ins Detail abgeschlossen ist.

Der doppelte (simultane) Erstspracherwerb ermöglicht einen von Altersunterschieden unabhängigen Blick auf Möglichkeiten der gegenseitigen Beeinflussung mehrerer Sprachen. Aus diesem Grund sind belegte Transferphänomene im doppelten Erstspracherwerb, die sich in Form von Verlangsamung oder Beschleunigung des Erwerbs von bestimmten Strukturen manifestieren (vgl. Gawlitzek-Maiwald & Tracy 1996; Müller et al. 2006), aufschlussreich für die Frage, ob Transfer im frühen Zweitspracherwerb auftritt. So weisen Müller et al. (2006) nach, dass deutsch-italienisch bilinguale Kinder im Vergleich mit monolingualen Kindern schneller die Verbstellung im Deutschen erwerben. Kupisch (2006) geht der Frage des beschleunigten Erwerbs der DP im Deutschen durch Einfluss des Italienischen nach (vgl. Kapitel 4.2.).

Transferphänomene findet auch Haberzettl (2005) bei L2-Lernern des Deutschen mit russischer bzw. türkischer Erstsprache im Grundschulalter. Sie geht davon aus, dass typologische Ähnlichkeiten (wie z. B. die rechtsköpfige VP im Türkischen) zu Transfer im positiven Sinne führen können. Da Kinder die Daten der Zweitsprache nicht anhand der Strukturprinzipien aus ihrer L1 konsistent interpretieren können, kommt es zu einer Reorganisation der Grammatik. Haberzettl (2005: 143) vermutet, dass die türkischen Lerner „neben dem Verbletzt-*Slot* der Satzstruktur, der deshalb nicht aufgegeben wird, eine weitere Strukturposition für Verben einrichten, wenn es sich dabei auch nicht gleich um die echte Verbzweitstelle handelt.“ Dabei füllen sie diese Position bereits mit Platzhalterverben (*ist*), wenn sie noch nicht über das nötige lexikalische Material verfügen. Die russischen Kinder dagegen werden durch den an der Oberfläche parallel scheinenden Aufbau russischer und deutscher Hauptsätze (SVX³⁷-Wortstellung) irreführt, wodurch sie „SVX-Sätze im L2-Input entsprechend ihrer L1-Grammatik als Evidenz für VO“ buchen (Haberzettl 2005: 148). Dadurch wird der Aufbau zielsprachlicher Repräsentationen im Deutschen behindert, das eben keine VO-Sprache ist (vgl. 2.2.3.).

Die Debatte um den Einfluss der Erstsprache lässt sich mit den Schlussfolgerungen, die Haberzettl aus ihrer Arbeit zieht, entschärfen. Sie versteht Transfer als Einfluss der Erstsprache auf die Verarbeitung der sprachlichen Daten in der Zweitsprache bei gleichzeitigem Wissen über vorhandene grammatische Kategorien wie Verb und Nomen:

„Diese Kategorien müssen nicht erst herausgebildet werden, und zweifelsohne hilft dieses Wissen bei Segmentierung und Analyse des Inputs. Dies steht aber nicht im Widerspruch zu der Hypothese, dass dessen prosodische Eigenschaften und die Komplexität der Linearisierungsmöglichkeiten, also die für die Verbstellung relevanten Faktoren, wesentlich dafür verantwortlich sind, welche Einheiten und Regularitäten ihrer Kombinatorik als erste aus dem Lautkontinuum der fremden Sprache herausgefiltert werden.“ (Haberzettl 2005: 67)

Eine mögliche Erklärung dafür, warum im frühen Zweitspracherwerb ein geringeres Ausmaß an Interferenz aus der L1 als bei älteren Lernern belegt ist, liefert van Bortel (2005: 29f.):

“Another problem in comparing late learners with early learners is the interaction between the use of the L1 and the use of the L2. When children start acquiring a second language at a very early age, their L1 has not fully developed yet and is not as entrenched as it is for older learners. Because of this, there is probably less interference from the L1 and as a consequence it is easier for early learners to reach a high level of proficiency in the L2.”

³⁷ X steht hier für ein beliebiges Element im Satz, z.B. ein Objekt.

Die Vorstellung, dass der Grad der Beeinflussung durch die Erstsprache davon abhängt, wie lange die Routinen der Erstsprache schon in täglicher Benutzung ist und damit wie tief eingeschliffen („eingegraben“) die Routinen der L1 sind (vgl. Dimroth 2007: 121; Singleton & Ryan 2004: 105; Tomasello 2003: 300), ermöglicht es, einen mit dem Alter allmählich zunehmenden Einfluss der L1 angemessener zu erklären als eine altersunabhängige Pauschalisierung vom Typ *Full Transfer* bzw. *No Transfer*.

3.3.2. Antriebsfaktoren: Motivation und Einstellungen

Die ‚Erfolgsquote‘ beim Zweitspracherwerb hängt erwiesenermaßen von vielen externen Faktoren ab. Die Motivation zum Spracherwerb, Affekte und Einstellungen zur Zweitsprache und auch das Prestige und die lebensweltliche Relevanz der zu lernenden Sprache nehmen Einfluss auf den Erfolg und die Erwerbsgeschwindigkeit beim Zweitspracherwerb: Erfolgreiche L2-Lerner sind auch meistens hoch motivierte Lerner.

Die Interaktion zwischen internen (Begabung/Alter/kognitive Reife) und externen Faktoren (Motivation/Prestigegewinn/Input) vermögen die große Variation zwischen L2-Lernern zu erklären, aber nicht den Unterschied zwischen L1- und L2-Erwerb (vgl. Long 1990: 275). Im Erstspracherwerb scheinen externe Faktoren keine große Rolle zu spielen: „non-maturational factors seem to play only a marginal role in early childhood: talented and highly motivated 4-year-olds do not have any significant advantage over their less talented/motivated peers of the same age“ (Hyltenstam & Abrahamsson 2003: 575). Betrachtet man die Konstellation beim Erstspracherwerb genauer, so muss man feststellen, dass Kleinkinder eigentlich (fast) immer optimale Bedingungen vorfinden, die im Zweitspracherwerb jedoch nicht zwangsläufig vorausgesetzt werden können: „social factors conspire to ease the effort for young children by providing a nurturing environment, simplified input, educational opportunities, cooperative peers, and other supporting aspects of a social context that facilitate the acquisition of any language“ (Bialystok & Hakuta 1999: 178).

Die Motivation eines Lerners kann zum einen durch den Wunsch nach Erfüllung kommunikativer Bedürfnisse gesteuert sein, zum anderen durch das Streben nach sozialer Integration (vgl. Klein 2000: 553f.). Diese Unterscheidung ist auf Gardner & Lambert (1972) zurückzuführen, die die instrumentelle Motivation, bei der Spracherwerb funktionalen Zwecken dient, von der integrativen Motivation abgrenzen.

Bei einer Zweitsprache, die immer ein zusätzliches Kommunikationssystem darstellt, ist das primäre Kommunikationsbedürfnis bereits durch die Erstsprache abgedeckt.³⁸ In diesem Punkt liegt auch ein wesentlicher Unterschied zum L1-Erwerb, in dem sich Ausdrucksbedürfnisse und -möglichkeiten weitgehend parallel entwickeln (Dimroth 2007:120).

In der Forschungsliteratur zum L2-Erwerb wird das Nichterreichen eines zielsprachlichen Niveaus häufig auf ein unzureichendes Integrationsbedürfnis zurückgeführt: „Older learners tend to be more self-conscious, tend to have less of a need to integrate fully into the L2 community, and tend to identify less fully with the L2 culture; therefore, they would be expected to be less successful in L2 [...]“ (DeKeyser & Larson-Hall 2005: 97). Klein (2000) sieht in dem Streben nach sozialer Integration den wesentlichen Unterschied zwischen L1- und L2-Erwerb, zumal ein Kind es sich nicht leisten kann, von den sprachlichen Konventionen seiner Umgebung abzuweichen. Da dieses Kriterium weniger vom Erwerbstyp (L1/L2) als vom Alter abhängig ist, dürften bezüglich dieser Art der Motivation keine großen Unterschiede zwischen L1- und frühem L2-Erwerb in der natürlichen Interaktion (z.B. im Kindergarten) zu erwarten sein.

Aller Robustheit des L1-Erwerbsprozesses zum Trotz sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass sich in bilingualen Konstellationen auch beim (doppelten) Erstspracherwerb ein Einfluss motivationeller Faktoren zeigt. Obwohl es mittlerweile unbestritten ist, dass dem bilingualen L1-Erwerb die gleichen Prozesse und Einschränkungen zugrunde liegen wie dem monolingualen Erwerb (vgl. Tracy & Gawlitzek-Maiwald 2000; Tracy 2008), kommt es in diversen Familienkonstellationen bei einer der beteiligten Sprachen zu einem unvollkommenen Erwerb („schwächere“ Sprache; vgl. Bernhardini & Schlyter 2004; Hulk & Cornips 2006). Tracy (2007: 79) zählt „die Motivation des Kindes, beide (oder mehrere) Sprachen auf Dauer zu sprechen, das Prestige und die Alltagsrelevanz der beteiligten Sprachen“ als nicht unerhebliche Einflussgrößen auf. Es liegt nahe, dass diese nicht nur beim doppelten L1-Erwerb, sondern auch beim frühen Zweitspracherwerb eine Rolle spielen.

Jeuk (2003: 47) lenkt die Aufmerksamkeit auf eine Besonderheit des frühen Zweitspracherwerbs in Migrationssituationen, die nicht ohne Auswirkungen auf den Erwerbsprozess bleibt. Er bemerkt, dass sich Migrantenkinder im Kindergarten häufig zurückziehen und der deutschen Sprache verschließen, und vermutet, dass die

³⁸ In der Emigration kann es aber auch vorkommen, dass kommunikative Bedürfnisse ohne Kenntnis der Landessprache (in dem Fall L2) nicht erfüllt werden können.

Migrationssituation an sich Auswirkungen auf die Bereitschaft der Kinder hat, sich eine fremde Sprache anzueignen:

„Wenn sie [die Kinder, VL] etwa erfahren, dass ihre Eltern selbst wenig Anstrengungen unternehmen, um die Zweitsprache zu lernen, wenn das Wohnumfeld nach wie vor herkunftssprachlich geprägt ist und außerhalb der Institution Kindergarten kaum Kontakte zur deutschen Sprache bestehen, könnte sich dies durchaus nachteilig auf die Sprachlernmotivation der Kinder auswirken.“ (ebd.)

Neben der Motivation werden auch die Einstellung zur zu lernenden Sprache, das Prestige und die Alltagsrelevanz der Sprache häufig als weitere Einflussfaktoren genannt. Klein (2000: 554) betont jedoch, dass die Zusammenhänge zwischen Einstellungen und dem Lernerfolg in einer Zweitsprache bislang nur oberflächlich erforscht worden sind.

3.3.3. Sprachbegabung und die individuelle Prädisposition für Sprache

Unter den Annahmen der Modularitätshypothese (vgl. 2.1.4.) ist der Erwerb der strukturellen Aspekte der Sprache weitgehend unabhängig von allgemeinen kognitiven Fähigkeiten. Insbesondere gibt es keine Evidenz für eine direkte Korrelation zwischen der Intelligenz und der Sprachbegabung (Haider 1991: 16):

„Der Erfolg und der Verlauf des Erwerbs der Muttersprache sind unabhängig von den individuell variierenden höheren kognitiven Fähigkeiten. Abgesehen von einem Schwellenniveau, das pathologische Fälle von den normalen abgrenzt, z. B. bei Formen geistiger Behinderung, korreliert weder der Verlauf noch das Tempo des Spracherwerbs direkt mit allgemeinen kognitiven Kapazitäten [...]“

Im L2-Erwerb wird jedoch häufig eine über grundsätzliche Lernprozesse hinausgehende individuelle Prädisposition für Sprachenlernen als Argument für interindividuelle Lernerfolge angeführt. Dieser unter dem Terminus *Sprachbegabung* bekannte Ursachenkomplex dient dazu, interindividuelle Unterschiede im Erwerbserfolg zu erklären, insbesondere diejenigen Fälle, die als sogenannte *top achievers* bekannt geworden sind. DeKeyser (2000: 500) stellt fest: „only adults with a high level of verbal ability are expected to succeed fully at second language acquisition.“

In einer Studie von Ioup et al. (1994) wurde eine englischsprachige Lernerin des Ägyptisch-Arabischen untersucht, die nicht nur – nach Einschätzung von mehreren Muttersprachlern – in der freien Produktion, sondern auch in den meisten experimentellen Settings, z.B. bei Grammatikalitätsurteilen und Lautdiskriminierungstests mit dialektalen Varianten, muttersprachliche Kompetenz bewies. Die Autoren führen dies auf eine abweichende Organisations-

struktur des Gehirns zurück (Ioup et al. 1994: 92): „Such atypical brain organization allows the learner to be more cognitively flexible in processing L2 input and ultimately organizing it into a system.“ Sie stellen die Hypothese auf, dass die Lernerin aufgrund ihrer Vorteile, die unter anderem “superior associative memory [...] as well as an ear for phonetic cues“ (Ioup et al. 1994: 93) umfassen, linguistisch signifikante Kontraste im Input besser wahrnehmen konnte.

Eine weitergehende Diskussion dieser Fragestellung würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, wichtig bleibt jedoch festzuhalten, dass sich aus Studien, die sich mit der Frage der Sprachbegabung auseinandersetzen (z.B. Skehan 1998) unterstützende Faktoren für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb ableiten lassen: die Unterscheidung relevanter phonemischer Kontraste (*phonemic coding ability*), analytische Sprachfähigkeiten (*language analytic ability*) und die Gedächtnisleistung (vgl. Skehan 1998). Die Uniformität im Erwerbserfolg impliziert hingegen, dass solche Faktoren im L1-Erwerb eine eher untergeordnete Rolle spielen. Insbesondere für den frühen L2-Erwerb ist jedoch ungeklärt, wie groß der Einfluss individueller Variablen auf den Erwerbserfolg und eventuell auch auf den Erwerbsverlauf ist.

Die Sprachbegabung bzw. die einzelnen Faktoren, die darunter zusammengefasst werden, bieten eine mögliche Erklärung für den außergewöhnlichen Erfolg einzelner L2-Lerner. So erklären auch Hytlenstam & Abrahamsson (2003: 552) als grundsätzliche Befürworter der CPH die Ausnahmen von der Regel: „if there are exceptions to the CP, the assumed neurocognitive change does not happen in the usual way, although it remains uncertain whether the ordinary acquisition system continues to function or whether an alternative learning system takes over.“

Zum Einfluss weiterer Persönlichkeitsvariablen lassen die bisherigen Forschungsergebnisse keine eindeutigen Aussagen zu. Es ist allerdings zu vermuten, dass sich Extroversion bzw. die Bereitschaft zur Kommunikation positiv auf den Lernerfolg in Bezug auf gesprochene Sprache auswirkt (vgl. Dörnyei 2005), zumal extrovertierte Personen eher mit anderen ins Gespräch kommen und so in der Regel mehr sprachlichem Input ausgesetzt sind. Zudem geht Extrovertiertheit häufig mit Impulsivität (vgl. Skehan 1989: 100) einher – impulsive Menschen sind toleranter gegenüber eigenen Fehlern und eher bereit, Risiken einzugehen. Persönlichkeitsmerkmale der in meiner Arbeit untersuchten Kinder lassen sich aufgrund der noch unklaren Forschungslage nicht mit hundertprozentiger Sicherheit als Erklärung für einen

unterschiedlichen Erwerbserfolg hinzuziehen, ihren Einfluss auf den Erwerbsprozess gilt es jedoch auf jeden Fall mit zu berücksichtigen.

3.3.4. Die Rolle des Inputs beim Spracherwerb

Als letzter maßgeblicher Faktor hat die Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs einen Einfluss auf qualitative und quantitative Aspekte des Spracherwerbs. So darf nicht außer Acht gelassen werden, dass frühe Zweitsprachler, die die Sprache in natürlichen Kontexten (insbesondere in de facto multilingualen Kindertageseinrichtungen) erwerben, ein im Vergleich mit dem Erstspracherwerb viel geringeres Sprachangebot bekommen. Birdsong (1999: 14) schätzt den sprachlichen Input in der L1 während der ersten sechs Lebensjahre auf über sechs Millionen Äußerungen:

“It has been estimated that in the first five years of life a child has 9100 hours of exposure to L1 input; multiplying this figure by the average number of utterances that are directed to a child each hour (670), we arrive at a figure in excess of 6 million [...]” (Birdsong 1999: 14)

Bisher ist man davon ausgegangen, dass der L1-Erwerb als äußerst robust gegenüber äußeren Einflüssen ist, und Kinder unabhängig von der Qualität und Quantität des Inputs selbst die schwierigen und idiosynkratischen Bereiche wie das Genus oder die Pluralbildung im Deutschen, die Zweitsprachlernern größere Probleme bereiten, fehlerfrei erwerben. Bestimmte Konstellationen beim doppelten Erstspracherwerb deuten jedoch auf eine Abhängigkeit der Erwerbsgeschwindigkeit vom sprachlichen Angebot hin. Diese können sich als Beschleunigung oder Verzögerung manifestieren (vgl. Müller et al. 2006). Sorace (2005) nimmt darüber hinaus an, dass neben der Quantität des Inputs auch qualitative Unterschiede im Input zu Problemen in der Repräsentation grammatischer Merkmale führen können.

Unterstützung für die These von Sorace (2005) findet sich in den Daten von Hulk & Cornips (2006), die zum Fazit gelangen, dass der Erwerb des grammatischen Genus im Niederländischen bei reduziertem Input anders verläuft als beim unauffälligen L1-Erwerb. Auf der Suche nach einem „missing link“ (Hulk & Cornips 2006: 134) zwischen 2L1- und kindlichem L2-Erwerb im Niederländischen vergleichen sie beide Gruppen und untersuchen die Rolle des Inputs. Sie stellen fest, dass Kinder, bei denen die Qualität und Quantität des Inputs im Vergleich mit dem monolingualen Erwerb reduziert sind, in ihrem Erwerbsverlauf und -resultat eher kindlichen L2-Lernern gleichen als bilingualen Lernern. Sie weisen nicht nur qualitative Unterschiede beim Erwerb des grammatischen Genus auf, sondern auch einen vom L1-Muster abweichenden und verzögerten Erwerb der Verbstellung im Nebensatz. Hulk

& Cornips führen dies auf einen quantitativ und qualitativ reduzierten Input im Niederländischen zurück, der seine Ursache darin hat, dass die Eltern als Sprachvorbilder der Kinder diese Sprache selbst als Zweitsprache in einem ungesteuerten Kontext erworben haben und sich in ihrer Lernervarietät Abweichungen von der Zielsprache manifestieren. Die von Hulk & Cornips beobachtete Übergeneralisierung des definiten, nicht neutralen Artikels *de* auf Nomen mit neutralem Genus kann daran liegen, dass der für den Gebrauch des neutralen Artikels *het* notwendige Input quantitativ „below a certain threshold necessary“ (Hulk & Cornips 2006: 133) liegt. Dies könnte den Erwerb des zielsprachlichen Musters erschweren oder gar verhindern.

Die sprachliche Entwicklung ist jedoch auch beim monolingualen L1-Erwerb abhängig von einem Sprachangebot in der Umgebung; diese Frage wird jedoch in der aktuellen Forschungsliteratur nicht weiter thematisiert. Lediglich Schöler & Kany (2007: 80f.) ziehen einen Vergleich zwischen der mangelnden Sprachbeherrschung bei L2-Lernern des Deutschen und der betroffenen Gruppe deutschsprachiger Kinder mit mangelnder Sprachbeherrschung: „Aber auch einsprachige deutsche Kinder, die unter anregungsarmen Entwicklungsbedingungen aufwachsen, zeigen vergleichbare Defizite der Sprachbeherrschung“ (Schöler & Kany 2007: 80).

Aus einer verzögerten Entwicklung darf jedoch nicht automatisch auf unterschiedliche mentale Repräsentationen geschlossen werden. Auch die Ergebnisse von Szagun (2006), die in Abschnitt 3.2.2. vorgestellt wurden, unterstreichen, welche Bedeutung sprachlichem Input innerhalb der ersten drei Lebensjahre zukommt. Die Situation typischer kindlicher Zweitsprachlerner unterscheidet sich allerdings in einer wichtigen Variable von der Situation hörbeeinträchtigter Kinder, deren Inputsituation nach der Operation vergleichbar mit den Bedingungen beim gewöhnlichen Erstspracherwerb ist. Das sprachliche Angebot, wie es sich für Kinder mit Migrationshintergrund häufig darstellt, ist in vielen Fällen sehr reduziert. Jeuk (2003: 47) bemerkt, dass für die Zielsprache die Sprachlerninstanz der Erwachsenen weitgehend wegfällt, „da der Kindergartenalltag von der Peer-Kommunikation geprägt ist und außerhalb des Kindergartens wenig Berührungen zur Zweitsprache bestehen.“

Trivialerweise ist ein Vergleich der Erwerbsgeschwindigkeit von Lernern nur dann aussagekräftig, wenn die weiteren Variablen, die auf den Erwerbsprozess einwirken, konstant gehalten sind. Dies bedeutet vor allem, dass eine Äquivalenz der Inputsituation und der Lernmotivation gegeben sein muss, wenn Vergleiche angestellt werden. Unterschiede bezüglich dieser Faktoren wie auch der außersprachlichen Entwicklung eines Kindes müssen

als Ursache für interindividuelle Variation im frühkindlichen L2-Erwerb in Betracht gezogen werden.

3.4. Der frühkindliche Zweitspracherwerb

3.4.1. Ein einheitliches Modell für den Spracherwerb?

Der (früh-)kindliche Zweitspracherwerb ist ein Bereich, der bisher in der Spracherwerbsforschung unterrepräsentiert und erst in den letzten Jahren verstärkt ins Blickfeld gerückt ist. Die erhöhte Aufmerksamkeit auf das Thema ist sicherlich auch auf die aktuelle, durch die Ergebnisse der PISA-Studie ausgelöste Diskussion um die Notwendigkeit von Fördermaßnahmen im Vorschulbereich zurückzuführen (vgl. dazu den Sammelband von Ahrenholz 2007).

Die Arbeiten zum frühkindlichen Zweitspracherwerb aus den letzten Jahren deuten an, dass die traditionelle Unterscheidung von Erst- und Zweitspracherwerb zugunsten einer feineren Differenzierung zu überdenken ist.

Tracy (2007: 87) spricht davon, dass „scharfe Grenzen zwischen L1, 2L1 und frühem L2-Erwerb verwischen“. Meisel (2007a; 2009) schlägt vor, den kindlichen Zweitspracherwerb als weiteren Erwerbstypus zu Erst- und Zweitspracherwerb hinzuzunehmen, betont jedoch die Notwendigkeit weiterer Studien zur Überprüfung dieser Hypothese. Rothweiler (2007: 127) weist auf methodologische Unklarheiten bei den vorhandenen Studien zum frühen L2-Erwerb hin, so sei der Zeitpunkt des Erstkontaktes häufig nicht sicher bestimmbar.

Es stellt sich also die Frage, ob und wie sich der frühkindliche L2-Erwerb vom Erstspracherwerb einerseits und vom L2-Erwerb älterer Kinder unterscheidet. Sollten differenzierte Muster beobachtet werden, so hätte dies Implikationen für die Sprachförderung und Sprachstandsdiagnostik im Kindergartenalter (Kroffke & Rothweiler 2006: 145):

„Solange ein sukzessiver Erwerbsverlauf im Rahmen der im Erstspracherwerb (oder im simultanen bilingualen Erwerb) beobachteten Variation bleibt, solange können Konzepte, Methoden und Verfahren zur Diagnostik und Sprachförderung, die für einsprachige Kinder entwickelt wurden, prinzipiell auch hier angewendet werden.“

Vom L1-Erwerb grenzt sich dagegen der frühe Zweitspracherwerb vor allem dadurch ab, dass die kognitive Entwicklung weiter fortgeschritten ist, der Erwerbsprozess Zugriff auf größere Speicherkapazitäten hat und der Lerner wie beim simultanen bilingualen L1-Erwerb metasprachliche Kenntnisse nutzen kann (vgl. Zangl 1998: 96). Wenn sowohl der frühe L2-

Erwerb als auch der Erstspracherwerb UG-konform sind (vgl. Schwarz 2004), liegt die Bedeutung der Erforschung des frühen Zweitspracherwerbs darin, zur Klärung der Rolle von kognitiven und biologischen Reifungsprozessen beizutragen.

Meine Schwerpunktsetzung auf den Erwerb der Morphosyntax ermöglicht dabei eine Evaluation der CPH, da gerade für die Morphosyntax das Ende einer kritischen bzw. sensiblen Phase (noch) nicht eindeutig identifiziert werden konnte. Es wäre jedoch zu stark simplifiziert, davon auszugehen, dass lediglich das Alter der Lerner den Erwerbsverlauf oder gar den Erwerbstyp determiniert (s. Kapitel 3.2.). Die in Kapitel 3.3. dargestellten Einflussfaktoren sind als weitere Determinanten des Erwerbsverlaufs zu berücksichtigen. Eine besondere Rolle kommt dabei dem Input zu. In diesem Zusammenhang sei an die Ergebnisse von Hulk & Cornips (2006) erinnert, die feststellen, dass es bei der schwächeren Sprache von Bilingualen (aufgrund eines qualitativ und quantitativ reduzierten Inputs) zu qualitativen und quantitativen Abweichungen im Erwerb von Syntax und Genusdistinktionen kommt. Im Extremfall kann ein uneindeutiger und unzureichender Input sogar dazu führen,

„dass sich eine Sprache als schwache Sprache entwickelt und im Extremfall wie eine Zweitsprache erworben wird. Dass dies auch für den frühen Zweitspracherwerb gelten muss, ist trivial. Daraus kann man schließen, dass die äußeren Bedingungen sehr günstig sein müssen, damit sich ein drei- oder vierjähriges Kind eine zweite Sprache wie eine Erstsprache aneignet.“ (Rothweiler 2007: 127)

3.4.2. Der Erwerb von Syntax und Morphologie im frühen L2-Erwerb

In den letzten Jahren nimmt die Zahl der Arbeiten, die sich mit dem Erwerb syntaktischer und/oder morphologischer Aspekte im frühen Zweitspracherwerb beschäftigen, stetig zu. Dabei sind die Ergebnisse aus diesen Arbeiten keineswegs einheitlich. So geht Schwartz (2003) davon aus, dass kindliche L2-Lerner beim Syntaxerwerb eher den älteren L2-Lernern ähneln, während der Erwerb der Flexionsmorphologie eher Gemeinsamkeiten mit dem Erstspracherwerb aufweist. Diese These, die sie u.a. mit Daten von 4- bis 7-jährigen L2-Lernern des Niederländischen mit Englisch als L1 stützt, findet allerdings in der neueren Forschungsliteratur wenig Zuspruch.

So argumentiert Meisel (2007b; 2009) für einen im Vergleich mit Schwartz (2003) umgekehrten Zusammenhang. In seiner Untersuchung frühkindlicher L2-Lerner des Französischen mit Deutsch als Erstsprache (mit Erwerbsbeginn zwischen dem 3. und 4. Lebensjahr) stellt er fest, dass die zielsprachliche Verbstellung schnell und mühelos erworben wird, wohingegen der Erwerb der verbalen Flexionsmorphologie, insbesondere die

konsistente Markierung von Finitheit, größere Schwierigkeiten bereitet. Insbesondere verwenden die Kinder nonfinite Verbformen in finiten Kontexten. Da Meisel davon ausgeht, dass solche Muster im L1-Erwerb nicht belegt sind (vgl. aber die Argumente von Hohenberger (2002) bezüglich individueller Variation und Erwerbsdynamik), sieht er darin eine Parallele zum L2-Erwerb Erwachsener, mit dem der kindliche Zweitspracherwerb seiner Ansicht nach mehr Ähnlichkeiten aufweist als mit dem L1-Erwerb. Lediglich in quantitativer Hinsicht, d.h. in der Geschwindigkeit des Erwerbs, sieht er Parallelen von frühem Zweit- und Erstspracherwerb, was auch durch die Ergebnisse von Thoma & Tracy (2006), Tracy & Thoma (2009) und Rothweiler (2006) zumindest für den Aspekt der Erwerbsgeschwindigkeit bestätigt wird. In Bezug auf den Erwerbsverlauf kommen die Arbeiten jedoch zu unterschiedlichen Ergebnissen. Aufgrund seiner Beobachtungen kommt Meisel zum Schluss, dass der Erwerbsprozess von Lernern mit Erwerbsbeginn nach dem 3./4. Lebensjahr qualitativ anders verläuft. Er führt dies (Meisel 2007a) auf neuronale Reifungsprozesse zurück: Bei späterem Erwerbsbeginn übernehmen andere neuronale Systeme und Verarbeitungsmechanismen die Verarbeitung von Sprache.

Eine zweite Dimension, die keinen Konsens in der Forschung zum frühen L2-Erwerb findet, ist die Frage nach dem Einfluss der Erstsprache auf den Erwerbsprozess. Meisel (2007b) findet keine Belege für Transfer von syntaktischen Strukturen, wodurch er dem frühen Zweitspracherwerb einen Sonderstatus innerhalb des Zweitspracherwerbs zuspricht. Ein weiteres Argument dafür, den frühen L2-Erwerb getrennt vom L1-Erwerb zu betrachten, sieht er in der im frühen L2-Erwerb beobachteten Variation im Erwerbsverlauf: „a considerable amount of variation across individuals“ (Meisel 2007b: 50). Dieses Argument lässt sich jedoch nicht aufrecht erhalten, da seine simplifizierte Dichotomie von durch Uniformität gekennzeichnetem L1-Erwerb und von Variation geprägtem L2-Erwerb die in der Literatur dokumentierte intra- und interindividuelle Variation im L1-Erwerb außer Acht lässt.

In den Arbeiten von Haznedar (1997) findet sich Evidenz für syntaktischen Transfer aus der Erstsprache. Sie beobachtet in ihrer Studie zum Erwerb des Englischen durch den türkischsprachigen Erdem (Erstkontakt mit 4;1) in den ersten Aufnahmen, die zwei Monate nach dem Erstkontakt mit der Zweitsprache stattfinden, zunächst eine starke Präferenz für eine Wortstellung mit dem Verb in satzfinaler Position, die sie als Evidenz für Transfer aus dem Türkischen deutet. Eine weitere Arbeit, in der ebenfalls ein Einfluss der Erstsprache belegt ist, stellt die Untersuchung des Determinierererwerbs im Englischen durch Koreanisch sprechende Kinder im Alter von 5 bis 8 Jahren (Jin 2003) dar. Die beobachteten Lerner

gebrauchen Determinierer, für die es ein Äquivalent im Koreanischen gibt, z.B. Possessiv- und Demonstrativpronomen, konsistenter als Artikel, die es nicht in ihrer L1 gibt. Die Frage nach dem Einfluss der Erstsprache ist also auch für den frühen L2-Erwerb ein Aspekt, den es bei den Einzelfallstudien im sechsten Kapitel zu berücksichtigen gilt.

Die meisten Studien zum frühen L2-Erwerb stützen sich entweder auf Querschnitts- oder Longitudinaldaten über einen Erhebungszeitraum von selten mehr als zwei Jahren, wodurch die Frage nach dem Erwerbserfolg früher Zweitsprachler nicht beantwortet werden kann. Eine Ausnahme bildet die Untersuchung von Unsworth (2007), die die Frage nach dem Endzustand nach einem längeren Zeitraum zumindest anschnidet. Sie betrachtet den Erwerb des grammatischen Genus im Niederländischen bei 58 Kindern mit Englisch als L1, unter denen sowohl simultan Bilinguale als auch frühe L2-Lerner sind: Das Alter bei Erstkontakt mit dem Niederländischen reicht von der Geburt bis zum Alter von 7;3 (Mittelwert 4;10). Neben der auch für den Erstspracherwerb belegten Übergeneralisierung des nicht neutralen Artikels *de* auf Neutra findet sie auch Belege für eine Übergeneralisierung des neutralen Artikels *het* auf nicht-neutrale Nomen. Entscheidende Faktoren für die zielsprachliche Verwendung der Artikel sind Unsworth zufolge ausreichender Input und eine ausreichend lange Kontaktzeit mit der Zielsprache. Obwohl die Daten der älteren Lerner ihrer Studie auf Fossilisierung hindeuten, wagt Unsworth die Prognose, dass die abweichenden Formen auf unzureichenden Input zurückzuführen sind und nicht klar ist, ob die Lerner die eventuelle Plateaubildung letztlich nicht doch noch überwinden können.

Die wenigen bislang veröffentlichten Arbeiten, die sich mit dem Erwerb der Morphosyntax im Deutschen befassen, legen ihren Schwerpunkt auf den Erwerb der Satzstruktur, insbesondere der Verbstellung: Kroffke & Rothweiler (2006), Rothweiler (2006), Thoma & Tracy (2006), Tracy (2007, 2008), Tracy & Thoma (2009) vergleichen frühe Zweitsprachler in Bezug auf Erwerbsgeschwindigkeit, Parallelen und Abweichungen vom L1-Erwerb.

Von besonderer Bedeutung sind die Aufsätze von Thoma & Tracy (2006), Tracy (2007) sowie Tracy & Thoma (2009), da ihnen das gleiche Datenmaterial zugrunde liegt wie auch bei der vorliegenden Arbeit. Für den Erwerb der Verbstellung konnte nachgewiesen werden, „dass sich L2-Kinder im Alter von drei bis vier Jahren die deutsche Syntax im Bereich der Verbstellung und der Finitheitsmarkierung noch ebenso treffsicher und zügig aneignen können wie L1-Lerner.“ (Tracy 2007: 86). In diesem Punkt widersprechen diese Daten den Ergebnissen von Schwartz (2003) wie auch denen von Meisel (2007b). Zudem erwerben die

L2-Lerner die V2-Stellung sogar innerhalb eines kürzeren Zeitraums als das durchschnittliche L1-Kind.³⁹

Die Resultate von Thoma & Tracy (2006) und Tracy (2007) werden durch die Ergebnisse der Untersuchungen von Rothweiler (2006) zum Erwerb der Verbstellung und der Subjekt-Verb-Kongruenz bestätigt: Sie sieht den frühen L2-Erwerb (mit Erwerbsbeginn zwischen 3 und 4 Jahren) sogar als eine Variante des doppelten Erstspracherwerbs. Die beobachtete interindividuelle Variation bleibt wie auch bei Tracy (2007) im Rahmen dessen, was vom L1-Erwerb bekannt ist. Zum Erwerb der V2-Stellung benötigen die Kinder zwischen 8 und 15 Monaten.

Blom & Polišenská (2006) stellen ähnliche Resultate auch im Erwerb des Niederländischen⁴⁰ fest: erwachsene L2-Lerner unterscheiden sich sowohl beim Erwerb der Verbmorphologie als auch der Verbstellung von L1-Lernern, aber auch von kindlichen L2-Lernern (Alter 6-7, Erwerbsbeginn mit 4 Jahren). Die letzten beiden Gruppen hingegen zeigen Ähnlichkeiten, z.B. im Gebrauch von semantisch leeren Platzhalterverben in V2-Position und hohen Korrektheitsraten bei der Verbmorphologie und der zielsprachlichen Verbstellung in Haupt- und Nebensätzen.

Die zuletzt erwähnten Arbeiten lassen den Schluss zu, dass Kinder im Alter von 3 bis 4 Jahren auf ähnliche Erwerbsstrategien zurückgreifen können, wie beim Erstspracherwerb. Kroffke & Rothweiler (2006) stellen aufgrund der Parallelen von L1- und frühkindlichem L2-Erwerb (Alter zu Erwerbsbeginn zwischen 2;8 und 4;4) einerseits und den beobachteten Unterschieden von frühkindlichem L2-Erwerb und kindlichem L2-Erwerb (Alter zu Erwerbsbeginn 6 Jahre) fest, „dass die spezifischen Spracherwerbsfähigkeiten im Alter von drei bis sechs Jahren allmählich schwächer werden und die kritische Phase ausklingt“ (Kroffke & Rothweiler 2006: 152).

Untersuchungen mit Kindern, die älter als fünf Jahre sind, lassen vermuten, dass der frühe Zweitspracherwerb keineswegs ein homogener Erwerbstyp ist. Vielmehr zeigt der Erwerbsverlauf bei Kindern, die erst im (Vor-)Schulalter mit dem Erwerb des Deutschen beginnen, Muster, die auch vom L2-Erwerb Erwachsener bekannt sind. Daher spricht vieles dafür, den frühkindlichen Zweitspracherwerb, d.h. wenn das Alter bei Erwerbsbeginn zwischen drei und vier Jahren liegt, als einen Sonderfall des frühen Zweitspracherwerbs zu

³⁹ Gemessen vom Auftreten erster Einwortäußerungen bis zum zielsprachlichen Gebrauch von V2-Strukturen.

⁴⁰ Das Niederländische ist ebenfalls eine Verbzweitsprache und vom Grundaufbau der Satzstruktur dem Deutschen sehr ähnlich.

betrachten. Exemplarisch für die Unterschiede, die bei älteren Kindern beobachtet wurden, lässt sich die Arbeit von Dimroth (2007) heranziehen. Sie untersucht den Spracherwerb zweier Lernerinnen mit russischer Muttersprache im Hinblick auf altersspezifische Unterschiede. Die jüngere Lernerin Nastja kommt mit 8;7 Jahren, ihre ältere Schwester Dascha mit 14;2 in Kontakt mit dem Deutschen. Beide Lernerinnen zeigen beim Erwerb der Verbstellung und Verbmorphologie einen ähnlichen Erwerbsverlauf und ein ähnliches Niveau nach 18 Kontaktmonaten, Daschas Erwerbsverlauf ist jedoch stärker durch Transfer sprachlicher Vorkenntnisse geprägt. Der Unterschied zwischen beiden Lernerinnen ist eher gradueller Natur und äußert sich auch darin, dass Dascha häufiger zur Regularisierung unregelmäßiger Formen neigt und in der Syntax mehr von der zielsprachlichen V2-Stellung abweichende Muster aufweist.

Beim Erwerb der Pluralbildungsregeln und der zielsprachlichen Adjektivflexion ist Nastja erfolgreicher. Daschas Erwerbsverlauf bei der Adjektivflexion, die Nastja nach 18 Monate zielsprachlich beherrscht, ähnelt dem erwachsener Zweitsprachlerner, was Dimroth (2007) auf eine beschränkte Kenntnis des Genussystems zurückführt. Ansonsten zeigen beide Lernerinnen Unterschiede zur Basisvarietät bei Erwachsenen, da sie von Beginn an flektierte Verbformen verwenden. Dimroth (2007: 134) kommt zum Fazit, dass es keinen Altersfaktor gibt, der sich pauschal auf den Zweitspracherwerb auswirkt: Eigenschaften, „die häufig, auffällig und kommunikativ relevant, zugleich aber nicht zu komplex und nicht redundant sind“, können in allen Lebensaltern erworben werden. Anfällig sind jedoch Eigenschaften, „die selten vorkommen, schwer wahrzunehmen sind, komplexe Formen aufweisen und zusätzlich redundante oder kommunikativ irrelevante Funktionen ausdrücken“ (ebd.).

3.4.3. Die DP im Blickfeld der Forschung zum frühen Zweitspracherwerb

Untersuchungen, die die DP bzw. die Nominalphrase zum Gegenstand haben, sind insgesamt in der Unterzahl und beziehen sich mit Ausnahme von Marouani (2006) und Kostyuk (2005) auf Kinder im Grund- oder Vorschulalter. Die weitaus umfangreichste dieser Studien stellt die von Wegener (1995a) dar. Bast (2003) kontrastiert den Erwerb der Nominalphrase bei zwei Schwestern im Alter von 8 bzw. 14 Jahren.⁴¹ Kaltenbacher & Klages (2006) beschreiben Erwerbsequenzen für den definiten Artikel bei L2-Lernern im Alter von 5 bis 6 Jahren, die sie aus Testdaten gewonnen haben. Marouani (2006) untersucht den Erwerb von Genus-, Kasus- und Numerusmarkierung bei arabischsprachigen Lernern des Deutschen im Alter von 3 bis 5 Jahren. In Kostyuk (2005) finden sich Analysen der Nominalphrase von drei

⁴¹ Den Arbeiten von Bast (2003) und Dimroth (2007) liegt das gleiche Datenkorpus zugrunde.

russischsprachigen Kindern im gleichen Altersbereich. Kostyuks gesamte Untersuchung ist jedoch breiter angelegt, da sie neben der grammatischen Entwicklung auch den Wortschatz und Sprachmischungen analysiert. Bis auf diese beiden Arbeiten⁴² ist die Untersuchung der syntaktischen und/oder morphologischen Aspekte des DP-Erwerbs im frühkindlichen Zweitspracherwerb in der Forschungsliteratur bislang unterrepräsentiert.

Die vorliegende Untersuchung will zur Klärung der Frage beitragen, wie sich Kinder die Strukturen der DP aneignen, wenn sie bereits mit drei bis vier Jahren in Kontakt mit dem Deutschen kommen. Daraus ergeben sich einzelne Fragestellungen, die in den Kapiteln 6 und 7 näher betrachtet werden: Gibt es Unterschiede zum L1-Erwerb? Wenn ja, wodurch lassen sich diese erklären? Können Muster beobachtet werden, die vom L2-Erwerb bei älteren Lernern bekannt sind? Gibt es Gründe, den frühkindlichen Zweitspracherwerb als einen neuen Erwerbstypus neben dem L2-Erwerb bei älteren Kindern und bei Erwachsenen zu behaupten? Um diese Fragen beantworten zu können, bedarf es vorher eines Überblicks über die aktuelle Forschungslage zum Erwerb der DP im Deutschen als Erst- und Zweitsprache, der im folgenden Kapitel gegeben wird.

⁴² Eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse von Marouani (2006) und Kostyuk (2005) erfolgt im Abschnitt 4.3.4 im Zusammenhang mit der Darstellung des DP-Erwerbs.

4. Der Erwerb der DP

... den hund hat em seinen kopf in den tasse hingeleg... gesteck (AII 5;8;10)

Nachdem im zweiten Kapitel der Erst- und Zweitspracherwerb im Allgemeinen im Vordergrund stand, befasst sich dieses Kapitel mit dem eigentlichen Gegenstand der Arbeit, der DP. Als Grundlage für die Analyse der Erwerbsverläufe müssen dafür zunächst die strukturellen Eigenschaften der DP im Deutschen dargestellt werden. Daran schließt sich eine Übersicht zum Stand der Forschung zur DP im Erst- und Zweitspracherwerb an. Diese Erkenntnisse dienen dann als Vergleichsfolie für die Auseinandersetzung mit den Daten im sechsten Kapitel. Wie bereits in der Einleitung und im vorigen Kapitel angedeutet, liegt ein wesentlicher Schwerpunkt der Analyse in der Suche nach übergreifenden Erwerbsmustern, aber auch in der Herausarbeitung von interindividuellen Entwicklungspfaden.

Die theoretischen Modelle der DP wie auch die Modellierungen der Erwerbsverläufe stützen sich wie auch meine Arbeit auf die Interpretation empirischer Daten. Ein solcher Interpretationsprozess ist natürlich von theoretischen Vorannahmen geprägt. So beeinflusst z.B. die Haltung zur Frage, ob funktionale Kategorien im Erstspracherwerb bereits von Beginn an zur Verfügung stehen, selbstverständlich mögliche Erklärungsansätze für die Optionalität von Determinierern im L1-Erwerb. Da die zugrunde liegenden Erwerbsmodelle und Modelle der DP-Struktur einem ständigen Wandel unterliegen, können auch die Erklärungen für den Erwerb der DP nur den Status einer Hypothese haben und sollten aus wissenschaftstheoretischen Gründen ständig hinterfragt und aktualisiert werden. Die Spracherwerbsforschung liefert dabei wichtige Evidenz für die theoretische Modellbildung in der Linguistik.

4.1. Die Struktur der DP im Deutschen

Ausgehend von der Betrachtung allgemeiner Prozesse des frühkindlichen Zweitspracherwerbs liegt der Schwerpunkt dieser Arbeit in der Untersuchung des Erwerbs der Determiniererphrase (DP). Wie bereits in Abschnitt 2.2.5. skizziert wurde, wird das Syntagma aus Determinierer und Nomen – in der traditionellen grammatischen Terminologie als Nominalphrase bezeichnet – in der generativen Grammatik nicht mehr als NP, sondern als DP, d.h. als Projektion einer funktionalen Kategorie D (Determinierer) gedeutet. Dem Kopf der DP wird die Aufgabe zuteil, aus der NP einen referentiellen Ausdruck zu bilden, mit dem ein Verweis auf den nichtlinguistischen Kontext bzw. den Diskurskontext möglich ist. Die DP im Deutschen trägt damit zur Semantik der Nominalphrase bei, indem Definitheit bzw.

Indefinitheit ausgedrückt wird. An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die Erwerbsverläufe im sechsten Kapitel vorrangig unter morphosyntaktischen Gesichtspunkten analysiert werden und die Semantik und Pragmatik der DP nicht im Fokus der Untersuchung sind. Gleichwohl werden semantische und pragmatische Eigenschaften der DP im ersten Abschnitt dieses Kapitels skizziert, da bestimmte Aspekte, wie z.B. der Gebrauch von definiten/indefiniten Artikeln, die Obligatorik des Determinierers und quantifizierende Eigenschaften der DP bei der Analyse im sechsten Kapitel ebenfalls berücksichtigt werden. Eine Analyse des Erwerbs der semantisch-pragmatischen Funktionen der DP, die z.B. in den Arbeiten von Kupisch (2006; 2008) im Vordergrund stehen, findet in der vorliegenden Arbeit nicht statt.

Der zweite Abschnitt dient der Diskussion der morphosyntaktischen Determination, die durch die DP ausgeübt wird. Gegenstand des dritten Abschnitts sind die zentralen morphosyntaktischen Aspekte der DP, wozu vor allem die Kongruenzmerkmale Person, Numerus, Genus und Kasus zählen. Im vierten Abschnitt werden die verschiedenen Arten von Determinierern des Deutschen vorgestellt. Weitere mögliche funktionale Projektionen innerhalb der DP sind im fünften Abschnitt skizziert, allerdings mit der Beschränkung auf Aspekte, die für die Interpretation der vorliegenden Daten von Bedeutung sind. Die Besonderheiten der Flexionsmorphologie in der deutschen DP, die für viele Lerner im Erst- wie auch im Zweitspracherwerb eine Herausforderung darstellen, werden im sechsten Abschnitt zusammengefasst. Der Überblick über die DP schließt mit einem kurzen vergleichenden Blick auf DP-Strukturen im Türkischen, Russischen, Arabischen und Englischen, den Erstsprachen der untersuchten Kinder.

4.1.1. Semantische Aspekte der DP: Determination und Quantifikation

Bereits aus der Bezeichnung der Kategorie lässt sich schließen, dass die Determination des nominalen Referenten eine zentrale Aufgabe der DP ist. Bei der Determination ist es allerdings wichtig, zwischen morphosyntaktischen und semantischen Aspekten zu unterscheiden. Mit Ausnahme von nicht zählbaren Massen- bzw. Stoffnamen sowie Eigennamen, auf die später eingegangen wird, beziehen sich Nomen im Deutschen stets auf eine gesamte Gattung oder Klasse von Objekten. Durch die Determination eines Nomens wird aus semantischer Perspektive ein Bezug zu einem oder mehreren nominalen Referenten hergestellt. Die wesentlichen Aspekte dieser semantischen Determination sollen nun im Folgenden erläutert werden. Die morphosyntaktische Determination als Realisierung der Merkmale Person, Genus, Numerus und Kasus ist Gegenstand des nächsten Abschnitts.

Dass diese beiden Aspekte unabhängig voneinander betrachtet werden können, zeigt die Tatsache, dass die Realisierung der semantischen Funktionen der DP in anderen Sprachen auch mit weiteren Mitteln, z.B. durch „adpositional marking, agreement with the verb, word order, pronominal marking“ (Alexiadou et al. 2007: 161) möglich ist. Die Gebrauchsregeln des Artikels dürfen somit nicht ausschließlich auf morphosyntaktische Aspekte reduziert werden. Die Verwendung der zielsprachlichen Form hängt auch vom semantischen Gehalt des zu determinierenden Nomens, der Telizität (vgl. van Hout 1997), dem Kontext und dem Wissen von Sprecher und Hörer über das Referenzobjekt ab (vgl. Kupisch 2006: 140).

Gattungsnomina (z.B. *Hund, Buch, Fenster*) können im Deutschen erst als referentieller Ausdruck und somit als Argument im Satz verwendet werden, wenn sie determiniert sind. Die DP stellt auf eine besondere Art und Weise eine Verknüpfung der Nominalphrase mit dem Kontext der Äußerung her (Adger 2003: 248), ähnlich wie die CP die Verbalphrase bzw. den Satz im Diskurs verankert. Die folgenden Beispiele dienen der Illustration der unterschiedlichen Funktionen des definiten und indefiniten Artikels:

- (17) a. *Ich lese Buch.
 b. Ich lese *das Buch*.
 c. Ich lese gerade *ein Buch* von Hemingway.
 d. Draußen liegt *ein Buch* auf dem Boden.
 e. Ich bin mit *dem Zug* gekommen.

Der Satz in (17a) mit dem nicht determinierten Nomen ist im Deutschen ungrammatisch, da durch das Fehlen des Artikels die Referenz von Buch nicht näher bestimmt ist; es bleibt unklar, auf was sich das Nomen bezieht. In (17b) und (17c) liegt eine spezifische Referenz vor – der bezeichnete Gegenstand ist aus der Perspektive des Sprechers (durch den sprachlichen oder außersprachlichen Kontext) näher bestimmt. Im Satz (17d) liegt nicht-spezifische Referenz vor, d.h. der Sprecher bezieht sich auf ein nicht weiter spezifiziertes Referenzobjekt. Diese zwei Arten – spezifische und nicht-spezifische Referenz – lassen sich jedoch nicht in eindeutiger Weise den zwei Artikelarten zuordnen. Die Bezeichnungen für den bestimmten bzw. unbestimmten Artikel sind insofern irreleitend, da letzterer auch gebraucht werden kann, wenn auf bestimmte, d.h. in diesem Fall spezifische Gegenstände referiert wird (vgl. Bsp. 17c), definite/bestimmte Artikel können hingegen auch auf nicht-spezifische Objekte referieren (vgl. Bsp 17e). Nicht-spezifische Referenz wird in der Regel durch den indefiniten Artikel ausgedrückt.

Der definite Artikel wird vor allem dann verwendet, wenn der nominale Referent durch den Hörer identifizierbar ist (vgl. Hentschel & Weydt 2003).⁴³ Identifizierbarkeit ist im Wesentlichen dadurch gegeben, dass entweder das Bezugsobjekt im Diskurs bereits eingeführt wurde oder Hörer und Sprecher über gemeinsames Wissen hinsichtlich des Referenzobjektes verfügen (vgl. Rozendaal & Baker 2008) und entsprechende Inferenzschritte vornehmen können.

Der erste Fall (bekanntes/vertrautes Referenzobjekt) liegt dann vor, wenn der Referent bereits vorher explizit wie in Bsp (18a) oder implizit⁴⁴ (Bsp 18b) erwähnt wurde. Hier kann die Identifizierung mittels des verbalen Kontextes erfolgen. Der zweite Fall – gemeinsames Hintergrundwissen – liegt z.B. dann vor, wenn der Gegenstand durch Zeigen bzw. Verweisen identifizierbar ist (Bsp 18c) oder anhand des gemeinsamen Weltwissens erschlossen werden kann, wenn, wie in Beispiel (18d) die Einmaligkeit des Referenzobjektes bekannt ist. Zudem grenzen eine nähere Bestimmung des Nomens durch den Superlativ oder attributive Nebensätze (Bsp. 18e) das Referenzobjekt ebenfalls so ein, dass es als identifizierbar gilt (Duden 1995: 311).

- (18) a. (Ich habe mir gestern ein Buch gekauft.) *Das Buch* ist sehr spannend.
 b. (Ich habe mir gestern ein Buch gekauft.) *Den Autor* kannte ich vorher noch nicht.
 c. Gibst du mir bitte *das Buch*. [begleitet von entsprechender Gestik/Mimik]
 d. *Die Sonne* steht hoch am Himmel.
 e. Das ist *das schönste Buch*, das ich kenne.
 f. Hast du *die Bananen* gegessen?
 g. *Der Tiger* ist vom Aussterben bedroht.
 h. *Tiger* sind vom Aussterben bedroht.

Im Plural beschränkt sich der Gebrauch des definiten Artikels nicht nur auf identifizierbare Mengen von Objekten, sondern kann zudem Inklusivität zum Ausdruck bringen: So nimmt die DP *die Bananen* in Beispiel (18f) entweder auf eine bestimmte, vom Hörer identifizierbare Menge von Bananen oder nach dem Kriterium der Inklusivität auf alle Bananen Bezug (vgl. Lyons 1999: 11).

⁴³ Helbig & Buscha (2001: 329ff) sprechen statt von Identifizierbarkeit von Identifizierung als „Eindeutigmachung“. Bei diesem Begriff fehlt jedoch der kommunikativ-pragmatische Aspekt der Sprecher-Hörer-Beziehung. Um die Semantik der DP zu definieren, setzen Schafer & de Villiers (2000) das Merkmal [\pm hearer] an, mit [+hearer] sind die Nomen markiert, deren Referent durch den Hörer identifizierbar ist.

⁴⁴ Hier liegt eine assoziative Verknüpfung von *Autor* und *Buch* vor (vgl. Lyons 1999: 4), in der der Sprecher voraussetzt, dass der Hörer die Referenz aufgrund von gemeinsamem Hintergrund- oder Weltwissen herstellt.

An diesen Beispielen ist klar erkennbar, dass neben semantischen vor allem kommunikativ-pragmatische Kriterien bei der Auswahl der Artikelart eine Rolle spielen.⁴⁵ Bisle-Müller (1991: 43) betont, dass die Verwendung definiter Referenz eine Kooperation von Sprecher und Hörer voraussetzt: „Entscheidend sind dabei die gegenseitigen Annahmen über das gemeinsame Wissen.“ Damit setzt die zielsprachliche Verwendung und Interpretation des definiten Artikels bereits voraus, dass der Sprecher sich in die Perspektive des Hörers hineinversetzen kann: „Because the feature [hearer] requires the speaker to access what a hearer believes s/he knows, this feature is interpretable only by a cognitive system including Theory of Mind“ (Schafer & de Villiers 2000: 610). Die *Theory of Mind* als Wissen, dass unterschiedliche Personen auch unterschiedliche Vorstellungen von der Realität haben können, entwickelt sich bei Kindern zwischen dem Alter von 3;6 und 4;0 (Schulz 2003: 133f.). Sie ist somit auch Voraussetzung für eine pragmatisch angemessene Artikelverwendung.

Über die obigen Verwendungsweisen hinaus wird der definite Artikel auch generisch gebraucht (Bsp 18g), d.h. er referiert in diesem Fall auf die gesamte Gattung. Eine analoge generische Lesart kann auch durch indefinite pluralische DPs ausgedrückt werden (vgl. Bsp. 18h).⁴⁶

Abgesehen von der generischen Verwendung signalisiert der definite Artikel im Allgemeinen die Identifizierbarkeit des Referenten durch den Hörer bzw. dessen Vertrautheit/Bekanntheit (*familiarity*) mit dem Referenten. Bei Nicht-Identifizierbarkeit ([-hearer] nach Schafer & de Villiers 2000) bzw. wenn Sprecher und Hörer nicht über gemeinsames Hintergrundwissen über das Referenzobjekt verfügen (vgl. Bsp. 17c), kann der definite Artikel nicht verwendet werden. Der indefinite Artikel ist jedoch in solchen Kontexten nicht automatisch obligatorisch, sondern nur bei zählbaren Nomen im Singular. Nicht zählbare Nomen und Nomen im Plural können im Deutschen auch ohne Artikel verwendet werden, wenn auf eine nicht identifizierbare Menge Bezug genommen wird.

⁴⁵ Die verkürzte und vereinfachte Darstellung soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Konzept der Definitheit nach wie vor Gegenstand kontroverser Diskussionen ist (vgl. Lyons 1999).

⁴⁶ Im Rahmen dieser Arbeit kann nur ein grober Überblick über die generische Verwendungsweise gegeben werden. Im Falle indefiniter DPs mit generischer Interpretation ist von einem Nulldeterminierer auszugehen, vgl. Bsp. (18h). Die Duden-Grammatik (2005: 304) definiert die Verwendungsweise des definiten Artikels in solchen Kontexten, die als intentionale Generalisierung bezeichnet werden, mit der Formulierung „Wenn man eine Aussage über eine Gattung, aber nicht notwendig über alle ihre Mitglieder macht [...]“.

Die Obligatorik des indefiniten Artikels in diesen Kontexten vor zählbaren Nomen lässt sich weniger aufgrund diskurspragmatischer Kriterien erklären, sondern mit der Tatsache, dass in Bezug auf Numerus unspezifizierte Nomen im Deutschen morphosyntaktisch nicht lizenziert sind. Der unbestimmte Artikel erfüllt demnach nicht die Aufgabe der pragmatischen Determination, sondern ist in erster Linie als Ausdruck des Merkmals [+sg] (Singular) zu deuten. Schafer & de Villiers (2000) gehen daher bei DPs mit spezifischer Referenz (vgl. 17c) davon aus, dass der indefinite Artikel eine NumP (*Number Phrase*) zwischen NP und DP projiziert, welche die Spezifität des Referenten und zugleich die Zählbarkeit (*cardinality*) ausdrückt. Doch auch vor zählbaren Nomen im Singular mit nicht-spezifischer Referenz ist der unbestimmte Artikel bei Fehlen eines definiten Determinierers obligatorisch.⁴⁷

In einigen Darstellungen (z.B. Vater 1991) wird der indefinite Artikel aufgrund seiner primär quantifizierenden Eigenschaft gar nicht zu den Determinierern, sondern zu den Quantoren gerechnet. Auch Radford (2004) rechnet die indefiniten Artikel zu den Quantoren, die er von den Determinierern, die eine referentielle Funktion ausüben, unterscheidet. Eine andere Perspektive nimmt Bittner (1999: 58) ein, die *ein* als „primär referenzspezifizierende Einheit“ zu den Determinierern zählt, dessen „quantifizierende Kapazitäten [...] implizit in seinen Eigenschaften als Determinierer enthalten“ sind. Lyons (1999) und Adger (2003) versuchen eine solche strikte terminologische Abgrenzung zu vermeiden, indem sie die Quantoren syntaktisch zu den Determinierern rechnen und den Begriff Quantor auf den semantischen Aspekt reduzieren. So verzichtet Lyons ganz auf die Bezeichnung indefiniter Artikel und etikettiert den auch im Deutschen auftretenden unbestimmten Artikel als Kardinalartikel: „While definite articles, along with other definite determiners, are associated syntactically with some Det position [...], my proposal is that cardinal, or quasi-indefinite, articles have their locus, along with numerals, in some more interior cardinality position in the noun phrase.“ (Lyons 1999:105f.). Wie Schafer & de Villiers (2000) sieht er die Indefinitheit schon durch das Fehlen des definiten Artikels ausgedrückt.

Neben den semantischen Unterschieden ist die Frage des syntaktischen Status von definiten und indefiniten Artikeln ebenfalls nicht geklärt. Im Erwerb (vgl. Kapitel 4.2.) sind für definite und indefinite Artikel unterschiedliche Erwerbsverläufe beobachtet worden. Müller (2000) interpretiert die anfänglichen Schwierigkeiten, Genus- und Numeruskongruenz bei indefiniten Artikeln herzustellen, dadurch, dass diese zunächst als quantifizierende Ausdrücke und nicht

⁴⁷ Offen bleibt hier die Frage, ob nicht-spezifische Nominalphrasen lediglich als NP realisiert werden oder als NumP, vgl. auch Abschnitt 4.1.5.

als Determinierer interpretiert werden. Diese Sichtweise vertreten auch Schafer & de Villiers (2000), die den indefiniten Artikel als Kopf der NumP betrachten, während der definite Artikel Kopf der DP ist. Schließlich kann *ein* wie andere quantifizierende Ausdrücke, z.B. Numeralia, zusammen mit dem definiten Artikel auftreten: *das eine Buch, die vielen Bücher, die zwei Bücher* (vgl. Vater 1991: 16). In dieser quantifizierenden Lesart kann aber auch, wie von Bhatt (1990: 198ff.) vorgeschlagen, *ein* als quantifizierendes Adjektiv gedeutet werden, das homonym zum indefiniten Artikel ist.

4.1.2. Morphosyntaktische Determination

Neben der semantischen Determination erfüllen Determinierer im Deutschen auch eine morphosyntaktische Funktion: Sie determinieren das Nomen in Bezug auf die Kongruenzmerkmale Kasus, Genus, Numerus und Person. Die im Deutschen obligatorische Verwendung eines Determinierers (z.B. eines Artikels) ist somit nicht nur aus semantischen, sondern auch aus morphosyntaktischen Gründen motiviert. Zur Erklärung zieht Olsen (1991) das Prinzip der unsichtbaren Kategorie von Emonds (1987) heran, welches besagt, dass der funktionale Kopf einer Phrase leer bleiben kann, wenn sein Merkmalsgehalt am Kopf einer Schwesterphrase morphologisch zum Ausdruck kommt. Olsen (1991:43) zieht zur Veranschaulichung einen Vergleich zwischen dem deutschen Ausdruck *dem Hund* und der lateinischen Entsprechung *Ø cani*. Da die Merkmale [Singular, maskulin, Dativ] im Deutschen am Substantiv nicht eindeutig markiert werden, ist der Artikel in diesem Fall obligatorisch, um die Kongruenzmerkmale hier zu realisieren. Im Lateinischen hingegen ist ein phonetisch leeres D lizenziert, da dieselben Merkmale als Flexionsendung am Nomen zum Ausdruck kommen.

Alexiadou et al. (2007: 225) kommen in ihrem Überblick über die Forschungsliteratur zu dem Schluss, dass es unabhängig von der morphologischen Realisierung auch in artikellosen Sprachen eine DP geben muss. Im Unterschied zum Deutschen sind Nomen im Lateinischen und anderen Sprachen, z.B. dem Russischen, bereits inhärent determiniert, während im Deutschen Gattungsnomina erst determiniert werden müssen, um eine Argumentrolle in einem Satz einnehmen zu können. Die Determination erfolgt durch die grammatischen Kongruenzmerkmale, die am Determinierer und/oder als Flexionsendung am Nomen ausgedrückt werden.

Vor Pluralformen sowie vor nicht zählbaren Massen- bzw. Stoffnamen sind Determinierer nicht obligatorisch, vor Eigennamen ist er nur in bestimmten regionalen Varianten (fakultativ)

erlaubt. Da im Deutschen aber nur DPs als Argumente fungieren können, folgt daraus, dass auch in diesen drei Fällen eine determinierte NP, d.h. eine DP, vorliegt. Dabei ist D als sogenannter Nulldeterminierer (in der Terminologie deutscher Grammatiken auch Nullartikel genannt; vgl. Eisenberg 2006; Hentschel & Weydt 2003) realisiert, dem im *spellout* kein Lautwert zugeordnet wird.⁴⁸

Im Vergleich der Sätze in (19) wird deutlich, dass das Nomen tatsächlich von einem phonetisch nicht realisierten D determiniert wird. Im Gegensatz zur definiten DP *die Bücher* ist der Referent von (19b) nicht identifizierbar, hier liegt also indefinite Determination vor. Der Nullartikel vor indefiniten Pluralformen hat in der Regel zwei Lesarten – generisch (vgl. Bsp. (18h)) oder partitiv wie in Bsp. (19b) (vgl. auch Radford 2004: 142f.). Der Satz (19b) könnte demnach paraphrasiert werden als ‚*Ich habe eine Teilmenge aller identifizierbaren Bücher gelesen.*‘ Ein weiteres Argument für den Status des Nullartikels als Kopf der DP liefert der Vergleich mit Sprachen wie dem Französischen, in denen dafür ein overter Artikel mit partitiver Lesart existiert (vgl. Satz (19c) als Übersetzung von (19b)).

- (19) a. Ich habe *die Bücher/das Buch/ein Buch* gelesen.
 b. Ich habe \emptyset *Bücher* gelesen.
 c. J’ai lu *des livres*.

Auch die inhärent nicht zählbaren Massennomen wie *Wasser, Zucker, Bier* erfordern wie die Pluralformen von Nomen einen Nullartikel, der ebenfalls generisch (Bsp 20c) oder partitiv (Bsp 20b) interpretiert wird. Die Analogie zu Pluralformen zeigt sich an den folgenden Beispielen:

- (20) a. Ich habe *den Wein* getrunken.
 b. Ich habe \emptyset *Wein* getrunken.
 c. *Wein* ist das Getränk der Götter.

Massennomen können syntaktisch nur im Singular auftreten, aus semantischer Sicht aber eine „nicht durch singularische Einheiten zu bezeichnende Menge bzw. Masse“ (Bhatt 1990: 48) bezeichnen. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie nicht zählbar (transnumeral) und bezüglich des Merkmals [Num(erus)] nicht spezifiziert sind. Während Löbel (1990: 242) Massennomen wie *Wasser, Zucker, Bier* als inhärent indefinit betrachtet, schlägt Bhatt (1990: 47f.) vor, stattdessen von einem unspezifizierten Merkmal ([α def]) als Markierung für undeterminierte Nomina auszugehen, das durch Verwendung eines definiten Artikels zu [+def] wird. Bhatts Ansatz umgeht so auch das Problem, dass solche nach Löbels Auffassung

⁴⁸ Nach dem Modell der *Distributed Morphology* besteht der morphophonologische Eintrag für die abstrakten Merkmale {[Plural],[α -definit]} aus einem phonetisch leeren Element.

inhärent indefiniten Nomina in Kombination mit einem definiten Determinierer (*die Milch*) selbst definit werden.⁴⁹

Bhatt (1990: 48) unterscheidet zählbare Nomen, die im Lexikon bezüglich Numerus unspezifiziert sind ([α pl]) und als Teil der DP immer als [+pl] oder [-pl] spezifiziert werden, von den unzählbaren Massennomen. Die Unzählbarkeit wird dabei durch die Merkmalsausprägung [+pl] ausgedrückt. Dies erklärt auch, warum Nomen mit dem Merkmal [\pm pl] wie auch die Pluralformen [+pl] nicht in Verbindung mit dem indefiniten Artikel auftreten können, da dessen Merkmalsausprägung [-pl] damit nicht kompatibel ist. Zum Teil ist es auch möglich, inhärent zählbare Nomen, wie z.B. *Fisch*, als Massennomen zu gebrauchen (vgl. Beispiel 21a), oder umgekehrt (21b):

- (21) a. Ich esse nur *Fisch*.
b. Ich hätte gerne *ein Bier*.

Die funktionale Kategorie D enthält also nicht nur die grammatischen Kongruenzmerkmale Person, Genus, Numerus und Kasus, sondern ist Sitz des grammatischen Merkmals Definitheit mit den Ausprägungen [+def(inite)] und [-def]. Neben den Artikeln realisieren auch andere Determinierer dieses Merkmal, so haben z.B. Demonstrativpronomen generell die Merkmalsspezifikation [+def]. Löbel (1990: 235f.) schlägt vor, statt von Definitheit von Determiniertheit als Merkmal zu sprechen und [+def] sowie [-def] als deren Realisierungsmöglichkeiten zu betrachten, um so determinierte Ausdrücken wie *der Hund*, *ein Hund*, *dem Hund* etc. vom nicht determinierten und damit nicht argumentfähigen Ausdruck *Hund* zu unterscheiden. In Sprachen wie dem Russischen mit inhärent determinierten NPs ist nach Vater (1991: 15) davon auszugehen, dass die Definitheit von NPs erst z.B. durch die Stellung der DP im Satz ausgedrückt wird.

Einen letzten Sonderfall stellen die Eigennamen im Deutschen dar, die bereits inhärent definit sind, d.h. im Lexikon als determiniert spezifizierte Nomina verbucht sind, und daher keinen obligatorischen Artikel benötigen, um als Argument fungieren zu können (vgl. Sturm (2005), Löbel (1990: 238)). Die sogenannte expletive Verwendung des definiten Artikels vor Eigennamen in süddeutschen Varianten (*Der Peter sagte, ...*) erfüllt daher eine rein

⁴⁹ Bereits spezifizierte Merkmale können im minimalistischen Programm während der Derivation keine andere Merkmalsausprägung übernehmen.

syntaktische Funktion. Auf eine im Rahmen einer semantischen Uminterpretation mögliche Verwendung von Gattungsnamen als Eigennamen weist Sturm (2005: 2) hin⁵⁰:

(22) >>Nasebohren ist schön<<, sagt *Elefant*.

Nicht determinierte, d.h. weder als definit noch als indefinit markierte Nomina sind nicht argumentfähig. Als solche treten sie daher nur in Nicht-Argument-Positionen auf, u. a. als Ausruf/Vokativ: „Armer schwarzer Kater!“, nach bestimmten Präpositionen: „Vor Gebrauch schütteln!“ sowie in koordinierten NPs, vgl. „Hängen Sie Hut und Mantel an diesen Haken!“ (Beispiele aus Vater 1991: 25).

In diesem Zusammenhang bedeutsam ist die Unterscheidung zwischen zwei Konstruktionsarten bei Prädikaten, sog. *heavy noun* und *light noun constructions*, auf die Penner et al. (1997) aufmerksam machen. In den *light noun constructions*, z.B. „Rad fahren“ tritt das Nomen als nicht determiniertes Prädikatsnomen (vgl. Vater 1991: 25) auf und bildet eine semantische Einheit mit dem darauf folgenden Verb. Ein solches Nomen ähnelt einer Verbpartikel (vgl. „wegfahren“) und ist daher inkompatibel mit einem Determinierer (Penner et al. 1997: 543). In einer *heavy noun construction* (z.B. „ein Rad kaufen“) dagegen hat die Nominalphrase den Status einer DP und bekommt Kasus zugewiesen.

4.1.3. Kongruenz innerhalb der DP im Deutschen

Zu den Kongruenzmerkmalen in der deutschen DP werden in der Regel die drei Kongruenzmerkmale Numerus, Kasus und Genus gerechnet, in einigen Darstellungen wird auch das Merkmal Person einbezogen. Olsen (1991) ist der Ansicht, dass alle Nomina auf die 3. Person festgelegt sind, da Person wie Genus ein inhärentes Merkmal von N ist, das schon im Lexikon fixiert ist (Olsen 1991: 40). Für Bhatt (1990: 44) hingegen ist Person ein Merkmal, das weder explizit noch inhärent am Nomen markiert ist, sondern nur in AGR enthalten ist. Unabhängig von der Lokalisierung des Merkmals treten begleitende Determinierer wie Artikel oder Demonstrativpronomen immer nur in der 3. Person auf. Wie die Beispiele in (23a-c) zeigen, können Personalpronomen auch als Determinierer der 1. und 2. Person auftreten und ein nominales Komplement selektieren:

- (23) a. ich Idiot (1. Ps. Sg.)
 b. du Idiot (2. Ps. Sg.)
 c. wir/ihr Idioten (1./2. Ps. Pl.)
 d. *er Idiot (3. Ps. Sg.)

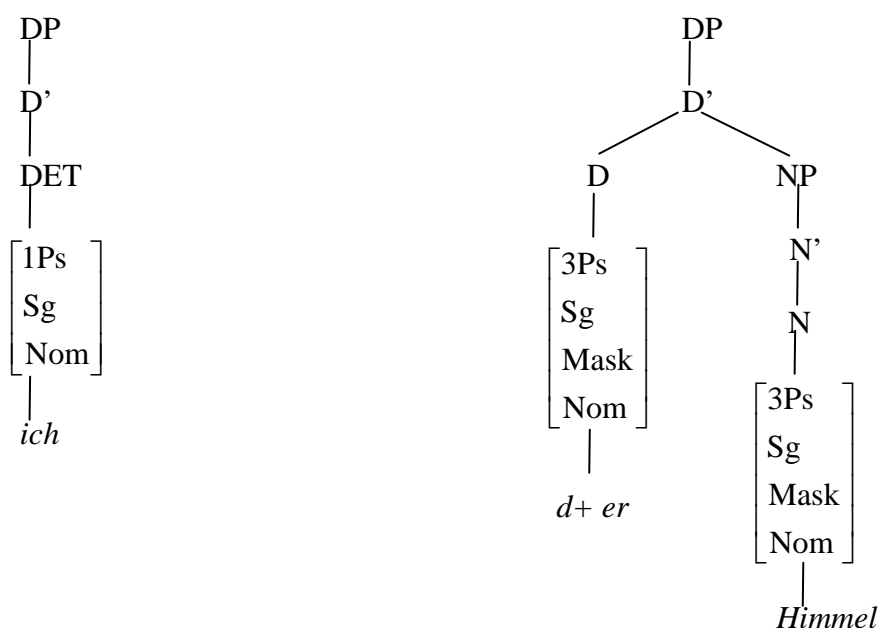
⁵⁰ So lassen sich einige artikellose DPs in den Äußerungen von Kindern erklären: Referenten können als Eigennamen interpretiert werden.

Im Singular unterliegt dieses Komplement allerdings semantischen Restriktionen (vgl. Bhatt 1990: 142). In der Regel – und dies gilt für die 3. Person sogar ausnahmslos (vgl. die Ungrammatikalität von (23d)) – werden die Personalpronomen allerdings intransitiv, d.h. ohne Komplement gebraucht (vgl. Abney 1987: 178ff.) und können als Stellvertreter für eine ganze DP auftreten:

- (24) a. *Der schmutzige Teller müsste gespült werden.*
 b. *Er müsste gespült werden. (Nom., mask., Sg.)*

Pronomen können die Kongruenzmerkmale von D (bis auf eine fehlende Genusunterscheidung in der 1. und 2. Person) uneingeschränkt realisieren. Beim Erstspracherwerb können Kinder kasusmarkierte Formen von Pronomen der 1. und 2. Person verwenden, bevor sie Kasus an Determinierern ausdrücken (vgl. Tracy 1986). Das Merkmal Person wird in DPs mit overt Determinierern nicht realisiert bzw. aufgrund der inhärenten Spezifikation des NP-Komplementes für die 3. Person auf diese reduziert, vgl. das folgende Beispiel (24) aus Olsen (1991: 38). Da das Merkmal Person für die Betrachtung der Erwerbsdaten keine Relevanz hat, beschränkt sich die weitere Betrachtung auf die Merkmale Numerus, Kasus und Genus.

(25)



Genus als Nominalklassifikationssystem teilt alle Nomen in bestimmte Kongruenzklassen ein: „Genders are classes of nouns reflected in the behavior of associated words“ (Hockett 1958: 231). Ein solches Klassifikationssystem findet sich in vielen Sprachen, die üblicherweise

zwischen zwei und vier solcher Klassen unterscheiden (Corbett 1991: 5).⁵¹ Das Deutsche verfügt wie viele andere indoeuropäische Sprachen über drei Genera (Maskulinum, Femininum, Neutrum). In anderen Sprachen bilden häufig semantische Kategorien, wie z.B. die Unterscheidung von belebten und unbelebten Referenten, die Grundlage einer solchen Klassifikation. Im Deutschen spielt jedoch das natürliche Geschlecht (Sexus) des Referenten nur bei Personenbezeichnungen eine Rolle (z.B. *der Vater, die Mutter*), das grammatische Genus ist in den meisten Fällen unabhängig von der Semantik des Wortes. Die Präsenz eines solchen formalen Genus-Merkmales in der Nominalphrase ist jedoch keine sprachliche Universalie, was alleine schon das Beispiel des Englischen zeigt, in dem es kein grammatisches Genus gibt.

Das Genus ist als intrinsisches Merkmal eines Nomens bereits im Lexikoneintrag spezifiziert. Aufgrund der Kongruenzbeziehung zwischen D und seinem NP-Komplement selektiert D das Genusmerkmal, das inhärent in N enthalten ist (Löbel 1990: 234). Ein overter Determinierer in D muss in Bezug auf Genus spezifiziert werden, da es im Deutschen keine genusneutrale Form gibt. Diese Unterscheidung gilt allerdings nicht für den Plural, wo nur eine Form für alle drei Genera zur Verfügung steht. Possessivpronomen der 3. Person nehmen in Bezug auf Genusmarkierung eine Sonderstellung ein, da sie zwei Genusmerkmale realisieren. Sie verweisen als Pronomina durch den Wortstamm anaphorisch auf den Possessor (*sein-/ihr-*) und drücken mittels Flexionsendungen Kongruenz mit dem Possessum aus.

Obwohl das Genus am Nomen selbst nicht morphologisch ausgedrückt wird, deutet die Tatsache, dass L1-Lerner des Deutschen mit 3-4 Jahren (vgl. Mills 1986, Müller 2000 sowie Kap. 4.2.) eine weitgehend korrekte Genuszuweisung vornehmen, darauf hin, dass diese Zuweisung zu großen Teilen regelgeleitet stattfinden muss. Sowohl Wegener (1995b: 88f.) als auch Müller (2000) betonen die Relevanz semantischer und formaler bzw. phonologischer Regeln. Das wichtigste semantische Prinzip ist das natürliche Geschlechtsprinzip (NGP). Diesem Prinzip zufolge sind Bezeichnungen für männliche Lebewesen Maskulina, solche für weibliche Feminina. Allerdings gilt auch das NGP bei Lebewesen nicht uneingeschränkt, so haben viele Tierbezeichnungen unabhängig vom natürlichen Geschlecht des Tieres arbiträres Genus (z.B. *der Wurm, das Pferd, die Fliege*). Außerdem sind morphologische Prinzipien, die bei Genuszuweisung durch Ableitungssuffixe (z.B. *-chen* in *Mädchen* (neutr.)) zum Tragen kommen, stärker als semantische. Zu beachten ist allerdings, dass Ableitungssuffixe im

⁵¹ Corbett (1991: 5) bemerkt, dass nach einer solchen Definition bis zu 20 Genera in einer Sprache möglich sind, wenn auch eher unüblich.

Deutschen erst in späteren Stadien des Spracherwerbs zum Tragen kommen. Andere semantische Prinzipien spielen laut Wegener beim Erstspracherwerb eine untergeordnete Rolle.⁵² Die drei in Bezug auf Validität und Skopus im Grundwortschatz wichtigsten Genuszuweisungsregeln sind phonologischer Natur (Wegener 1995b: 89):

1. Substantive, die auf *-e* auslauten, sind im unmarkierten Fall Feminina (Schwa-Regel).
2. Einsilber und andere Kernwörter sind im unmarkierten Fall Maskulina (Einsilber-Regel bzw. Regel für null-endige Substantive[...]).
3. Substantive, die auf *-el, -en, -er* auslauten, sind im unmarkierten Fall Maskulina.

Das formale Merkmal Genus hat also nur in Ausnahmefällen eine semantische Aussagekraft, es erfüllt aber darüber hinaus syntaktische und kommunikative Funktionen, so z.B. bei der Bildung der Nominalklammer, z.B. „*der* besonders an den Ergebnissen unserer Arbeitsgruppe interessierte *Minister*“ (Eisenberg 2006: 157). Zudem übernimmt es eine Kohärenz stiftende Funktion bei anaphorischer und deiktischer Referenz mit Pronomen, die sich in Bezug auf Genus und Numerus nach dem Nomen richten, auf das sie verweisen. Vielfach ist ein solcher Bezug nur durch das Genus eindeutig herstellbar:

(26) *Der Zeitungsbote hat die Fahrradfahrerin und ihr Kind angefahren. Zum Glück blieb er/sie/es unverletzt.*

Eisenberg (2006: 157) erwähnt darüber hinaus eine weitere kommunikative Funktion des Genus: Bei Gruppen von Substantiven, die Wortfelder bilden (z.B. Bezeichnungen für Werkzeuge oder Teile des menschlichen Körpers) ist das Genus meist gleichmäßig verteilt, wie am Beispiel des Wortfeldes *Kopf*: *der Kopf, Hals, Nacken, Scheitel; die Nase, Lippe, Backe; das Auge, Haar, Ohr, Kinn*. Dadurch ist besonders in der gesprochenen Sprache bei Pronomina in vielen Fällen ein eindeutiger Verweis möglich (vgl. Eisenberg 2006: 158).

Im Gegensatz zum lexikalisch determinierten Genus müssen zählbare Nomina in Bezug auf Numerus (Singular bzw. Plural) spezifiziert werden.⁵³ Numerus ist somit ein optionales Merkmal, das bereits in die Numeration eingeht, d.h. die Merkmalsausprägung wird zusätzlich zum Nomen in die syntaktische Berechnung eingespeist. Hinter dem Merkmal Numerus steht das semantische Konzept der diskreten Vielheit, das unter funktionalistischen Gesichtspunkten leichter zu erwerben ist als die (semantisch) funktionslose Unterscheidung in drei Genera. Pluralität wird in erster Linie am Kopf der DP ausgedrückt und wird über

⁵² Zu diesen zählt z.B. das Leitwortprinzip, wonach sich das Genus von Artbegriffen häufig nach dem Genus des übergeordneten Gattungsbegriffes richtet, z.B. *der Wagen* → *der Opel*, *der BMW*, *der Mazda* (Wegener 1995b: 72).

⁵³ Nicht zählbare bzw. transnumerales Nomina sind, wie in Abschnitt 4.1.2. erläutert, als $[\pm pl]$ spezifiziert.

Kongruenz an das Nomen weitergegeben, so dass in den meisten Fällen, in denen ein overter Determinierer auftritt, der Plural doppelt markiert ist (*der Kreis* – die Kreis-e).

Die Singularform ist zugleich die unmarkierte Form des Nomens (Löbel 1990: 234); am Nomen selbst wird nur die Pluralität mittels Pluralaffixe und/oder Umlautung des Stammvokals ausgedrückt. Die Zuordnungsregeln, welches Nomen welches Pluralallomorph benötigt, sind zum Teil vom Genus des Nomens oder morphologischen und phonologischen Gesetzmäßigkeiten abhängig. Erschwert wird die Salienz der Pluralmarkierung dadurch, dass der Plural in manchen Fällen durch ein Nullmorphem am Nomen realisiert wird (*ein Eimer* – *zwei Eimer-∅*).

Das Kongruenzmerkmal Kasus wird dem Kopf der DP von außen zugewiesen und ist daher extern bedingt (vgl. Löbel 1990: 235). Als Argument in einem Satz wird einer DP immer Kasus zugewiesen; dieses Merkmal wird vom funktionalen Kopf D^0 über die Kongruenzkette an das NP-Komplement weitergegeben. Am Nomen selbst wird es nur noch im Dativ Pl. (*Männern*) und Gen. Sg. von Maskulina und Neutra (*des Mannes/des Huhns*) markiert, bei den schwach flektierenden Nomina sind alle obliquen Kasus (d.h. Genitiv, Dativ und Akkusativ) mit dem Affix *-n* markiert. An den Determinierern in der DP erfolgt die Kasusmarkierung durch Flexionsaffixe, die im Deutschen jedoch nicht eindeutig sind, so gibt es z.B. eine separate Akkusativmarkierung nur im Singular des maskulinen Paradigmas (vgl. Abschnitt 4.1.6).

Bei der Kasuszuweisung wird zwischen strukturellem und inhärentem bzw. lexikalischem Kasus unterschieden (vgl. Czepluch 1996; Radford 2004). Strukturellen Kasus erhält eine DP aufgrund ihrer Position in der CP/IP/VP zugewiesen, während inhärenter Kasus von einer die DP regierenden Kategorie aufgrund ihrer im Lexikoneintrag festgelegten Eigenschaft zugewiesen wird (Czepluch 1996: 26). Als Beispiel für inhärenten Kasus sei hier auf die im Deutschen relevante Unterscheidung zwischen Akkusativ und Dativ nach bestimmten Präpositionen hingewiesen: Im Satz „*Sie springt auf den Tisch*“ wird durch den Akkusativ die Richtung angegeben (dynamische Bedeutung), während bei „*Sie tanzt auf dem Tisch*“ durch den Dativ der Ort der Handlung präzisiert wird (statische Bedeutung).

Struktureller Kasus dient im Satz hingegen dazu, grammatische Relationen zu kodieren und den DPs zugleich eine thematische Rolle zuzuschreiben. In Aktivsätzen ist das direkte Objekt, auf das sich die Handlung oder das Ereignis richtet, durch Akkusativ markiert; dativmarkiert sind z.B. Rezipienten, die den Empfänger einer Handlung anzeigen (z.B. „*Ich schenke der*

Tante eine neue Uhr“; vgl. Clahsen 1988: 165).⁵⁴ Das Subjekt eines aktivischen Satzes steht stets im Nominativ und ist häufig mit der thematischen Rolle des Agens (Träger der Handlung) assoziiert.

Die besondere Herausforderung aus der Lernerperspektive besteht darin, dass die morphologische Realisierung dieser drei relevanten Kongruenzmerkmale im Deutschen vorwiegend am Determinierer ausgedrückt wird und diesem somit die Aufgabe zufällt, Numerus, Kasus und Genus gleichzeitig auszudrücken. Für die einzelnen Funktionen stehen jedoch im Gegensatz zu agglutinierenden Sprachen wie z.B. dem Türkischen keine separaten Formen zur Verfügung, eine Form kodiert gleichzeitig mehrere Funktionen. Neben dieser Plurifunktionalität der Flexionsendungen ist das deutsche Artikelsystem zudem von Idiosynkrasie geprägt. So ist z.B. die Artikelform *der* gleichzeitig Mask.Sg.Nom., Fem.Sg.Dat., Fem.Sg.Gen. und Gen.Pl. Inwiefern die Dimensionen Numerus, Genus und Kasus beim Erwerb isoliert voneinander betrachtet werden können, wird in Abschnitt 4.2.3. bzw. 4.3.3. thematisiert.

4.1.4. Lexikalische Aspekte der DP: Vertreter der Kategorie D

Die prototypische lexikalische Instantiierung der Kategorie D im Deutschen ist der Artikel. Die Duden-Grammatik von 1995 unterscheidet dabei zwischen Artikeln im engeren Sinn (definite und indefinite) sowie Artikel im weiteren Sinn, wozu Demonstrativpronomen (*dies-, jen-*), Possessivpronomen (*mein-, dein-, sein-*), Interrogativpronomen (*welch-*) und Indefinitpronomen (*kein-*) in ihrer attributiven Verwendung gerechnet werden (Duden 1995: 321). Helbig & Buscha (2001: 320ff.) und Eisenberg (2006: 140ff.) verwenden für diese Wortarten die einheitliche Bezeichnung Artikelwörter. Determinierer sind in erster Linie durch distributionelle Kriterien gekennzeichnet: im adsubstantivischen Gebrauch verwendet Eisenberg (2006: 141) die Bezeichnungen Possessivartikel (*mein, dein, sein*) und Negationsartikel (*kein*), da diese Wörter sich in ihrem Flexionsverhalten bis auf die Pluralformen wie der indefinite Artikel verhalten. Pronominal gebrauchte Formen (*einer, keiner, meiner*) werden hingegen nicht zu den Artikeln gerechnet. In pronominaler Verwendung realisieren Pronomen ebenfalls die abstrakten Merkmale von D, stehen jedoch stets für die gesamte DP. In dieser Arbeit soll der Begriff Artikel weiterhin im traditionellen Sinn nur für den definiten und indefiniten Artikel verwendet werden, als Oberbegriff für D-Elemente

⁵⁴ Die Darstellung ist stark vereinfacht und beinhaltet nur die für die Analyse der Daten notwendigen Fakten. Der Genitiv ist in den Daten nicht belegt und wird hier nicht weiter berücksichtigt, auch nicht in seiner Funktion als Possessor-Markierung in der DP.

steht hingegen die Bezeichnung Determinierer⁵⁵, hierin eingeschlossen sind auch Possessiv-, Demonstrativ- und Interrogativpronomen sowie das Indefinitpronomen *kein*.

Ein weiteres gemeinsames Merkmal von Determinierern ist neben der identischen Distribution die Kongruenz mit der NP: Artikel und andere Determinierer flektieren in Bezug auf Kasus, Genus und Numerus. Sie verleihen den Kongruenzmerkmalen in D phonologischen Ausdruck, da diese – bis auf die Pluralmarkierung und einigen wenigen Resten von Kasusflexion – häufig nicht am Nomen markiert sind. In dieser Arbeit sollen diejenigen Determinierer in der Analyse berücksichtigt werden, die sich aus morphologischer Sicht wie Artikel verhalten und an denen die Kongruenzmerkmale explizit markiert werden.

Abgesehen von den Artikeln, deren semantische Eigenschaften bereits weiter oben erläutert wurden, tragen die übrigen Determinierer neben ihrer morphologischen und syntaktischen Verwandtschaft zu den Artikeln zusätzliche semantische Merkmale: Demonstrativ- und Possessivpronomen haben eine ähnliche Aufgabe wie bestimmte Artikel und tragen das Merkmal [+definit], d.h. sie tragen zur Identifizierbarkeit des nominalen Referenten bei.⁵⁶ Zusätzlich drücken Demonstrativa durch ihre deiktische Funktion die relative Position des Referenten aus (*dies-* vs. *jen-*), Possessivpronomen verweisen auf den Possessor. Das Indefinitpronomen *kein-* übt eine quantifizierende Funktion aus und beinhaltet das Merkmal [-definit].

Die Frage, ob quantifizierende Ausdrücke (z.B. *alle*, *beide*, *jeder*) eine eigene syntaktische (funktionale) Kategorie darstellen, ist Gegenstand kontroverser Debatten und wurde in dieser Arbeit bereits im Zusammenhang mit dem Status des indefiniten Artikels diskutiert. Bhatt (1990: 198ff.) deutet Quantoren entweder als Determinierer oder als quantifizierende Adjektive (*die vielen Bücher*, *das eine Buch*). So rechnet sie (Bhatt 1990: 216) auch sogenannte Totalisatoren (*all-*, *beid-*, *jed-*, *sämtlich-*) und Partitiv-Quantoren (*einig-*, *manch-*, *viel-*, *wenig-*, *mehrere*, *solch-*, *welch-*) syntaktisch zu den Determinierern. Löbel (1990) und Radford (2004) hingegen gehen davon aus, dass ein Quantor eine eigene syntaktische Kategorie (QP) projiziert, deren Kopf eine DP als Komplement selektiert. Im folgenden Abschnitt wird eine alternative Interpretation vorgestellt, die es ermöglicht, quantifizierende Ausdrücke innerhalb der DP-Struktur einzuordnen. Bei der Analyse der Daten in dieser Arbeit bleiben jedoch Quantoren, die nicht eindeutig syntaktisch als Determinierer interpretiert werden können, ebenso wie Numeralia unberücksichtigt.

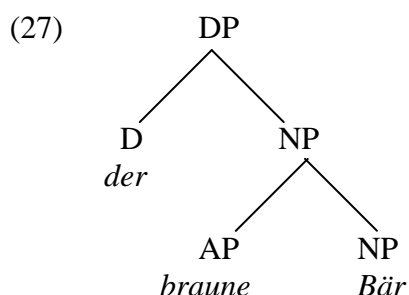
⁵⁵ Synonym verwendet findet man auch die Bezeichnungen Determinantien, z.B. in Eisenberg (2006).

⁵⁶ Die Identifizierbarkeit wird jedoch auf eine ganz spezifische Weise hergestellt.

4.1.5. Syntaktische Aspekte der DP: Funktionale Projektionen

Sowohl im P&P-Modell als auch im Minimalistischen Programm geht man davon aus, dass die Abfolge von Kopf und Komplement einer Phrase in einer Sprache fest ist. Die DP im Deutschen ist linksköpfig, im vereinfachten Strukturmodell nimmt D^0 eine NP als Komplement. Neben dieser äußeren Hülle, gebildet durch D^0 und NP, hat bereits Abney (1987) eine Reihe von Zwischenprojektionen vorgeschlagen, darunter eine QP (*Quantifier Phrase*) und eine AP (*Adjective Phrase*). Für nähere Ausführungen zur QP sei hier auf Löbel (1990) und Bhatt (1990) verwiesen, die diese Strukturen im Deutschen ausführlich in ihren Arbeiten diskutieren.⁵⁷

Adjektive dagegen projizieren keine funktionale Kategorie, sondern lediglich eine lexikalische Kategorie. In den meisten Darstellungen werden Adjektivphrasen als Adjunkte betrachtet, die Adjunktion von AP zu einer maximalen Projektion XP führt nicht zur Erhöhung der Komplexität der ursprünglichen Phrase, vielmehr entsteht eine weitere Projektion, die der gleichen Kategorie angehört (vgl. Adger 2003: 275ff.). Das folgende Beispiel illustriert die Adjunktion eines Adjektives an eine NP:



Im Gegensatz zu Determinierern inhärieren dem Adjektiv keine grammatische Merkmale (Genus, Numerus, Kasus), es erhält seine spezifische Form über die Kongruenzkette in der Nominalphrase (vgl. Olsen 1991: 45), die als „abstrakter Pfad mit kompatiblen grammatischen Merkmalen“ (Olsen 1991: 39) aufgefasst werden kann, in der den beteiligten Adjektiven die Merkmale vom Kopf der DP bzw. vom Nomen übertragen werden (vgl. auch Alexiadou et al. 2007: 233).

Eine Besonderheit des Deutschen stellt die Tatsache dar, dass es zwei unterschiedliche Flexionsparadigmen für Adjektive gibt: Adjektive flektieren schwach nach einem definiten Determinierer und stark, wenn kein definiten Determinierer vorhanden ist (vgl. Olsen 1991:

⁵⁷ Zum Erwerb der Quantoren im Deutschen vgl. Bittner (1999).

41).⁵⁸ Bei der starken Flexionsart werden Genus, Kasus und Numerus am Adjektiv sichtbar, bei der schwachen hingegen sind die Kontraste in einer auf Schwa auslautenden Endung neutralisiert. Olsen (1991: 47) erklärt dies dadurch, dass im Deutschen die Kongruenzmerkmale in der DP ausgedrückt werden müssen, wenn dies aber am Kopf der Phrase nicht möglich ist, so „übernimmt das Adjektiv durch seine starke Flexionsweise den Ausdruck von AGR.“ (ebd.) Obwohl diese Interpretation durchaus auch kritisch gesehen wird (vgl. Gallmann 1996, Demske 2001), ist die weitere Unterscheidung zwischen starker und schwacher Adjektivflexion für die weitere Analyse in dieser Arbeit nicht von Belang und wird nicht weiter diskutiert.

Angeregt durch die Aufteilung von IP in diverse funktionale Projektionen in der verbalen Domäne (u.a. TP, AgrS, AgrO, NegP; vgl. Alexiadou et al. (2007: 23ff.), Radford (2004)); wurde in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts eine Reihe von funktionalen Projektionen im „Mittelfeld“ der Nominalphrase vorgeschlagen, z.B.: NumP (*Number Phrase*; Ritter 1991), GenderP, WMP (*Word Marker Phrase*), KP (Kasusphrase).⁵⁹ Unter Einbeziehung dieser Strukturen wurde in erster Linie versucht, sprachspezifische Phänomene innerhalb der DP besser erklären zu können. Über die Anzahl und die Reihenfolge dieser Phrasen innerhalb der DP herrscht jedoch Uneinigkeit. Da die weitere Diskussion dieser Vorschläge weit über das hinausführt, was als theoretische Grundlage für die Deutung der Erwerbsdaten der L2-Lerner erforderlich wäre, unterbleibt eine weitere Diskussion mit Ausnahme der Projektion NumP, die im Folgenden genauer betrachtet wird.

Die unterschiedliche Distribution und die Unterschiede im Erwerb von definiten und indefiniten Artikeln im Deutschen deuten auf das Vorhandensein von mindestens zwei funktionalen Projektionen in der DP hin: eine für die Determination und eine für die Quantifizierung.⁶⁰ Diese Aufteilung ähnelt analogen Vorschlägen (Split-IP Hypothesis) für die IP, in dem eine im Diskurs verankerte TP (tense phrase) von einer im Wesentlichen auf die Herstellung von Kongruenz beschränkte AgrP (agreement phrase) unterschieden wird. So findet sich in der Nominalphrase neben einer D-Projektion eine NumP (vgl. Alexiadou et al. 2007: 227). Primäre Aufgabe der DP ist es, die NP semantisch (Ausdruck von Definitheit) zu determinieren und ihr einen Argumentstatus zu verleihen. Da Nomen zudem stets in Bezug

⁵⁸ Zur Charakterisierung von starker und schwacher Flexion s. Abschnitt 4.1.6.

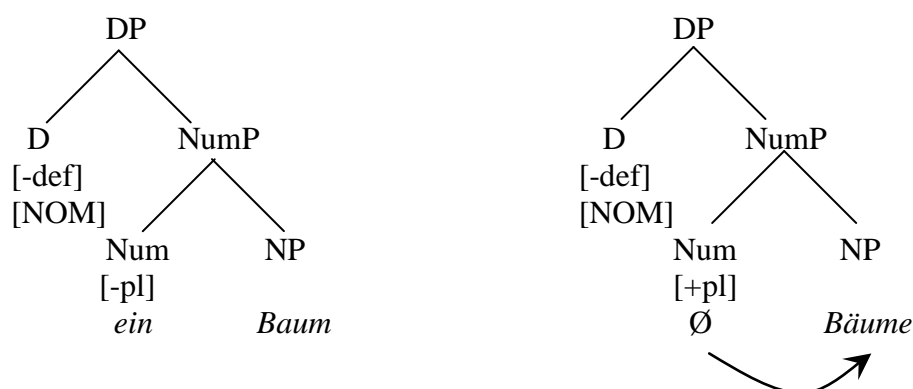
⁵⁹ Für weitere Details zu den funktionalen Projektionen innerhalb der DP siehe die ausführliche und kritische Betrachtung in Alexiadou et al. (2007: 227ff.).

⁶⁰ Einen ähnlichen Ansatz verfolgt Haider (1992), der neben einer funktionalen Projektion D als Träger des Definitheitsmerkmals die Existenz einer weiteren funktionalen Projektion F als Träger von Kasus- und Kongruenzmerkmalen annimmt.

auf Numerus spezifiziert sein müssen, wobei NumP diejenige funktionale Projektion ist, in dem das Merkmal Numerus befriedigt wird. Darüber hinaus gehen Ritter (1993) für das Französisch sowie Parodi et al. (2004) für Italienisch und Spanisch davon aus, dass auch Genus als inhärentes Merkmal von Nomen in der funktionalen Kategorie Num parametrisiert ist (vgl. auch Hawkins 2001: 248ff.). Das Merkmal Kasus ist hingegen in D lokalisiert, da nur kasusmarkierte DPs als Argumente im Satz fungieren können. Kasusmarkierungen werden aber über die Kongruenzkette an alle Elemente innerhalb der DP weitergegeben. Da indefinite Nominalphrasen ebenfalls Kasus zugewiesen bekommen, sind auch sie als DPs (mit phonetisch leerem D) zu deuten.⁶¹

Ich schließe mich hier dem Vorschlag von Schafer & de Villiers (2000) an, die davon ausgehen, dass der indefinite Artikel eine NumP (*Number Phrase*) zwischen NP und DP projiziert, welche unter anderem Zählbarkeit (*cardinality*) ausdrückt. Gemäß diesem erweiterten DP-Modell selektiert D eine quantifizierte, d.h. in Bezug auf das Merkmal Numerus spezifizierte (und im Deutschen auch bezüglich des Genus festgelegte) NumP als Komplement. So wie NPs in Bezug auf Numerus unterspezifiziert sind, sind es NumPs im Hinblick auf das Merkmal Definitheit/Determiniertheit. Transnumerale Stoff- und Massenbezeichnungen, aber auch Pluralformen sind bereits bezüglich des Merkmals Numerus als [\pm pl] bzw. [+pl] spezifiziert und haben somit den Status einer NumP. Durch einen definiten Artikel in D wird die DP definit, fehlt der definite Artikel (oder eine andere Lexikalisierung des Definitheitsmerkmals), so ist die gesamte DP indefinit. In den folgenden Strukturbäumen sind die Repräsentationen von indefiniten DPs im Singular bzw. im Plural dargestellt:

(28)



⁶¹ Eine alternative Deutung wäre, dass der indefinite Artikel sich nach D bewegt, wenn kein als [+def] markiertes Element diesen Platz einnimmt. Für die weitere Diskussion ist diese Unterscheidung jedoch nicht von Belang.

4.1.6. Morphologische Aspekte der DP

Als letzter Aspekt der DP im Deutschen steht die Flexionsmorphologie als Ausdruck der Kongruenzmerkmale im Vordergrund. Es ist belegt, dass gerade der Erwerb der Flexionsmorphologie L2-Lernern schwerer fällt als der Erwerb syntaktischer Regularitäten. Wegener (1995b: 178) begründet diesen Zusammenhang wie folgt:

„In der Syntax kann der Lerner sich zu Anfang mit einfachen Strukturen begnügen – man muß keine Nebensätze bilden, um sich zu verständigen, Hauptsätze mit kanonischer Abfolge sind zwar nicht elegant, aber grammatisch. In der Morphologie ist eine solche Reduzierung und Simplifizierung der Sprache aber nicht erlaubt. Es ist ausgeschlossen, korrekte NPs zu bilden, ohne dabei sämtliche Flexionskategorien zu beachten. Der Erwerb der Morphologie konfrontiert den Lerner also von Anfang an mit der ganzen Komplexität des Bereichs.“

Aus morphologischer Perspektive stellt sich für das Deutsche die Frage, wie regelmäßig das Flexionssystem innerhalb der DP ist und welche Herausforderungen es an den Lerner stellt. Charakteristisch für die Flexionsmorphologie innerhalb der deutschen DP ist die Polyfunktionalität der Flexionsmarker an Determinierern und Adjektiven (vgl. Wegener 1995b: 63f.). Zum Ausdruck von zwei Numeruskategorien, drei Genera und vier Kasusformen stehen nur acht Flexionsmorpheme zur Verfügung, die zudem – wie es für fusionierende Sprachen typisch ist – die drei Merkmale gleichzeitig realisieren. Im Gegensatz dazu gibt es in agglutinierenden Sprachen wie dem Türkischen separate Morpheme für die einzelnen Merkmale (vgl. türk. *ev-ler-de*, Haus-Pluralmorphem-Lokativ: in den Häusern). Wegener (1995b: 40f.) weist zudem auf die enge Kopplung von Numerus- und Genusmarkierung hin: Die Wahl der zielsprachlichen Pluralmarkierung ist abhängig von der Kenntnis des Genus des Nomens. Mit anderen Worten: Systematische Pluralbildungsregeln können erst dann zielsprachlich angewendet werden, wenn der Lerner zwischen femininen und nicht-femininen Nomen unterscheiden kann.

Das Nomen ist im Deutschen nur begrenzt in der Lage ist, die Kongruenzmerkmale von D lexikalisch zu realisieren, diese werden oftmals ausschließlich durch Flexionsendungen am (obligatorischen) Determinierer ausgedrückt.

Am Nomen selbst wird nur der Plural systematisch durch Suffixe und/oder Umlaut markiert. Kasus wird nur begrenzt – im Dativ Plural und Genitiv Singular bei Maskulina und Neutra – markiert. Die Dativmarkierung mit dem Suffix *-e* bei Maskulina wirkt mittlerweile bis auf einzelne idiomatische Ausdrücke („zu Rate ziehen“, „in diesem Sinne“, „im Hause“) archaisch und findet sich nur noch meist aus rhythmischen Gründen in Gedichten oder

Liedern (z.B. „Am Brunnen vor dem Tore“). Für die Pluralmarkierung am Nomen gibt es im Deutschen neun verschiedene Pluralmarker, die jedoch zum Teil komplementär verteilt sind, so dass sich die Zahl der Morpheme auf fünf reduziert (Wegener 1995b: 18f.). Nach Wegener (1995b: 32) lässt sich durch die Kenntnis von drei Hauptregeln für einen Sprecher, „der die phonologischen und lexikalischen Merkmale der Substantive kennt“, die korrekte Pluralbildung für 71,5% aller Nomina vorhersagen.⁶² Darüber hinaus zeigen Testergebnisse mit Kunstwörtern (vgl. Wegener 1995b: 42ff.), dass die Pluralbildung formalen Regeln unterliegt, und „von arbiträrer Zuweisung keine Rede sein kann“ (Wegener 1995b: 42). Für die Wahl des korrekten Pluralmarkers sind zum einen das Genus, zum anderen die Markiertheit der Nomina ausschlaggebend (Wegener 1995b: 21). Damit wird die Erwerbsaufgabe aber nicht erleichtert, sondern nur verlagert. Insgesamt ist selbst nach Wegeners Angaben bei einem guten Viertel des Grundwortschatzes die Pluralbildung irregulär und muss für jedes Nomen einzeln gelernt werden.

Für Determinierer gibt es im Wesentlichen zwei Flexionsparadigmen bzw. Flexionsmuster, die in den folgenden Tabellen (Duden 2006: 266ff.) exemplarisch anhand des Demonstrativpronomens *dies-* bzw. des Indefinitpronomens *kein* dargestellt sind. Das erste Schema gilt für Demonstrativ- und Interrogativpronomen wie auch für den definiten Artikel, dessen Stamm aus *d-* besteht, dem zweiten Muster folgen u.a. die Possessivpronomen *mein/dein/sein*, der negierende Quantor *kein* sowie der indefinite Artikel *ein*. Kennzeichnend für das zweite Paradigma ist das Fehlen eines Kontrastes zwischen Maskulina und Neutra im Nominativ Singular.

Tabelle 1. Flexionsparadigma des Demonstrativpronomens *dies-*.

Tabelle 1: Flexionsparadigma des Demonstrativpronomens „dies“:				
	Maskulinum	Neutrum	Femininum	Plural
Nominativ	dieser	dieses	diese	
Akkusativ	diesen			
Genitiv	dieses		dieser	
Dativ	diesem			
				diesen

Tabelle 2. Flexionsparadigma des Indefinitpronomens *kein-*.

	Maskulinum	Neutrum	Femininum	Plural
Nominativ	kein		keine	
Akkusativ	keinen			
Genitiv	keines		keiner	
Dativ	keinem			keinen

⁶² Der Analyse von Wegener (1995b) liegt der *Grundwortschatz Deutsch* von Oehler (1966) zugrunde.

Fehlende Formkontraste wirken sich erschwerend auf den Erwerb von Form- und Funktionskontrasten aus. Dazu zählt unter anderem eine eingeschränkte Unterscheidung von Kasusformen: Eine distinkte Kasusmarkierung gibt es nur im maskulinen Paradigma, in dem Nominativ-, Dativ- und Akkusativflexive miteinander kontrastieren. Im femininen und neutralen Paradigma ist der Kontrast zwischen Akkusativ und Nominativ neutralisiert. Eine weitere Schwierigkeit liegt darin, dass sich die Formen der Feminina und die Pluralformen nur im Dativ voneinander unterscheiden.

Eine weitere Hürde liegt in der mangelnden Salienz der Artikelformen. Der indefinite Artikel weist z.B. Kurzformen auf, die vor allem in der Umgangssprache häufig verwendet werden: *'n (ein)*, *'nem (einem)*, *'ne (eine)*, *'nen (einen)*. Die Wahrnehmung von Artikeln nach Präpositionen ist dadurch erschwert, dass sie häufig mit der Präposition zu einer einzigen Wortform amalgamieren (verschmelzen), „am ehesten die Formen *dem* und *das*, in der gesprochenen Sprache auch *den*, nur selten dagegen *der* und *die* (Ausnahme ist *zur* aus *zu* + *der*)“ (Duden 2006: 622).

Das Thema, inwiefern diese Plurifunktionalität sprachlicher Elemente sich auf den Erwerbsverlauf auswirkt, wird im Abschnitt zum Erwerb der DP-Kongruenz aufgegriffen (4.2.3. / 4.3.3.).

4.1.7. Exkurs: Determination im Russischen, Türkischen, Arabischen und Englischen

Eine zentraler Untersuchungsaspekt in der Forschung zum Zweitspracherwerb ist die Frage, in wiefern die Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache beeinflusst (Transfer). Bereits in Kapitel 3 wurde dargelegt, dass Zweitspracherwerbstheorien gerade in diesem Punkt sehr divergieren. Für den L2-Erwerb bei Erwachsenen können auch Modelle, die den Einfluss der Erstsprache nicht explizit berücksichtigen, Transfereffekte in bestimmten Bereichen nicht leugnen. Transfereffekte in Form von beschleunigtem Erwerb konnten jedoch schon beim doppelten Erstspracherwerb beobachtet werden. Aus dieser Perspektive heraus ist es daher von besonderem Interesse, der Frage nachzugehen, ob es Unterschiede beim DP-Erwerb in der vorliegenden Arbeit gibt, die auf die unterschiedlichen Erstsprachen zurückzuführen sind. Aus diesem Grund soll an dieser Stelle die Grundzüge der Nominalphrasenstruktur der vier vertretenen Erstsprachen skizziert werden.

Die enge sprachliche Verwandtschaft zwischen dem Englischen und dem Deutschen zeigt sich auch im Bereich der DP. Wie das Deutsche verfügt das Englische über einen definiten

und indefiniten Artikel, deren Semantik und pragmatischen Gebrauchsregeln weitgehend mit den deutschen Äquivalenten übereinstimmen. Im Gegensatz zur deutschen Sprache kennt das Englische jedoch weder grammatisches Genus als Kongruenzmerkmal, noch wird Kasus (bis auf die Possessivmarkierung) overt an Nomen, Determinierern oder Adjektiven markiert. Lediglich in den suppletiven Paradigmen der Personalpronomen existieren Kontraste zwischen den Objektformen (z.B. *him, her, me*) gegenüber den Subjektformen (*he, she, I*), allerdings keine weitere Differenzierung nach Dativ oder Akkusativ. Aufgrund der fehlenden Kongruenzmarkierung an Determinierern gibt es nur eine Form für den definiten (*the*) und den indefiniten (*a* bzw. *an* vor Vokalen) Artikel. Das einzige Kongruenzmerkmal in der englischen DP ist Numerus, das nur am Nomen in fast allen Fällen durch ein Pluralsuffix markiert wird. Die Pluralmarkierung ist im Vergleich zum Deutschen regelmäßiger.⁶³ Bei der Verwendung der Artikel in obligatorischen Kontexten sind ähnliche Erwerbsverläufe zu verzeichnen, wie sie für das Deutsche belegt sind (vgl. Abschnitt 4.2.1). So nimmt die Zahl fehlender Determinierer in obligatorischen Kontexten von 81% im Alter von 1;6 zu 6% im Alter von 4;10 ab (Abu-Akel & Bailey 2000).

Ungeachtet der Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und dem Englischen gibt es dennoch in bestimmten Kontexten Unterschiede in der Obligatorik des Artikels, vor allem in prädikativen Konstruktionen wie in Beispiel (29). Diese Unterschiede sind jedoch für die Datenanalyse in den Kapiteln 6 und 7 nicht von Bedeutung.

- (29) a. Ich spiele Klavier.
 b. I play *the* piano.
 c. Er ist Lehrer.
 d. He is *a* teacher.

Beim Arabischen ist zwischen dem Hocharabischen als schriftsprachliche Variante und der umgangssprachlichen Landesvariante zu unterscheiden. Da die beiden untersuchten arabischen Kinder syrisches bzw. tunesische Arabisch in ihrer Familie hören und erwerben, beschränkt sich die Darstellung auf diese Varietäten. Das Arabische verfügt über morphologische Mittel, Definitheit und Indefinitheit auszudrücken. Der definite Artikel, der in einer invarianten Form existiert, wird dem Nomen vorangestellt, während Indefinitheit in einigen Fällen durch sog. Nunierung, d.h. Suffigierung eines *n* markiert wird, in anderen vom Kontext abhängigen Fällen jedoch unterbleibt (vgl. Kaye 1987: 677f.). Numerus und Genus

⁶³ Die Zahl der Pluralmarker beschränkt sich auf drei Allomorphe.

sind obligatorische grammatische Kategorien. Im Arabischen unterscheidet man zwischen zwei Genera (Maskulinum, Femininum), wobei feminine Nomen morphologisch markiert sind. Kasus wird hingegen in den landessprachlichen Varianten in der DP nicht explizit markiert. Neben Singular und Plural werden Nomen im Arabischen auch im Dual flektiert (Kaye 1987: 678). Die Pluralbildung erfolgt dabei zum Großteil mittels Introflection, d.h. durch Veränderungen der Vokale des Nomens, und nur sekundär durch Suffigierung.

Das Türkische verfügt über keinen definiten Artikel, der quasi-indefinite Artikel *bir*, gleichzeitig auch das Zahlwort *eins*, hat ausschließlich quantifizierende Eigenschaften (Underhill 1967: 38ff.). Definite Referenten werden durch Akkusativmarkierung am Nomen gekennzeichnet, zudem wird (In-)Definitheit auch anhand der Wortstellung angezeigt (Underhill 1967: 50ff.). Plural und Kasus wird am Nomen durch eindeutige, in der Form nur vom Vokal der vorangehenden Silbe abhängige Suffixe markiert (vgl. Kornfilt 1987: 629), dabei hat das Türkische neben dem Pluralmorphem *-ler/-lar* sechs Kasussuffixe: Akkusativ, Dativ, Lokativ, Ablativ, Genitiv und Instrumental. Die Pluralmarkierung am Nomen unterbleibt, wenn ihm ein quantifizierender Ausdruck vorangeht (Kornfilt 1987: 633). Das Türkische kennt kein grammatisches Genus; Kasusmarkierungen sind salient und transparent. Diese konsistente Kasusmarkierung, die fast ohne homonyme Formen auskommt, wird von Kindern wie der Großteil des Flexionssystems bereits im Alter von ca. 24 Monaten beherrscht (vgl. Aksu-Koç & Slobin 1985: 854).

Das Russische ist eine artikellose Sprache, in der Definitheit in erster Linie durch die Stellung des Nomens im Satz ausgedrückt wird. Das Russische verfügt über ein dreigliedriges Genussystem, das an Nomen, Adjektiven und attributiv verwendeten Pronomen markiert wird, zudem flektieren diese Wortarten nach Kasus und Numerus. Die russische Sprache unterscheidet sechs Kasus, neben den im Deutschen vorhandenen Kasus gibt es den Instrumental und den Präpositiv. Im Russischen als fusionierende Sprache werden Numerus und Kasus in einem einzigen Flexiv ausgedrückt (vgl. Comrie 1987: 338), wodurch es wie im Deutschen viele polyfunktionale Flexionssuffixe gibt. Die Flexionsart richtet sich nach der Deklinationsklasse, die vom Genus des Nomens und zum Teil nach dem Kriterium der Belebtheit abhängig ist.

4.2. Der Erwerb der DP: Deutsch als Erstsprache

Der Erwerb der DP im Deutschen als Erstsprache ist mittlerweile relativ gut erforscht. Während die meisten Arbeiten in ihren Beobachtungen zum Erwerb der DP-Struktur übereinstimmen, sind die Interpretationen dieser Daten und damit die Erklärungsansätze sehr heterogen. Nachdem der Status der DP als funktionale Kategorie neben IP und CP akzeptiert war, stieg in den frühen neunziger Jahren das Interesse an einer gezielten Untersuchung des Erwerbs der Nominalphrase. Dennoch ist die DP bzw. Nominalphrase in Studien zum Spracherwerb im Vergleich zu Untersuchungen zur Satzstruktur stark unterrepräsentiert. In diesem Kapitel werden die einflussreichsten Studien zum Erwerb von Aspekten der Nominalphrase vorgestellt, von denen sich einige auch mit dem DP-Erwerb bei bilingual aufwachsenden Kindern befassen und dabei mögliche Transferphänomene im Erstspracherwerb untersuchen. Inwiefern Ähnliches auch für den frühen L2-Erwerb beobachtet werden kann, ist Gegenstand des Folgekapitels.

Die bisherige Forschung zum Erwerb der Nominalphrase bzw. der DP stützt sich auf unterschiedliche Erwerbsmodelle, die bereits in Kapitel 3 vorgestellt wurden. Die vorgestellten Arbeiten befassen sich mit unterschiedlichen Aspekten des Themas, wobei syntaktische und morphologische Fragestellungen besser untersucht sind als semantisch-pragmatische Aspekte. Ziel dieses Kapitels ist es, Gemeinsamkeiten im L1-Erwerbsverlauf herauszuarbeiten und unterschiedliche Erklärungsansätze in Bezug zueinander zu setzen. Dabei sollen semantisch-pragmatische, syntaktische und morphologische Aspekte Berücksichtigung finden. Der erste Abschnitt befasst sich mit der syntaktischen Frage nach der Verwendung von Determinierern in obligatorischen Kontexten. Im zweiten Abschnitt wird der Erwerb der Artikelfunktionen näher betrachtet. Unter morphosyntaktischen Gesichtspunkten ist der Erwerb der Kongruenz in Form von Numerus-, Genus- und Kasusmarkierung Gegenstand des dritten Abschnitts.⁶⁴

4.2.1. Optionalität von Determinierern

Kennzeichnend für viele Studien zum Erstspracherwerb ist das Bemühen, die grammatische Kompetenz des Kindes in Phasen zu unterteilen (vgl. 3.2.1.). Bei der DP wird dazu häufig das Kriterium herangezogen, in wie vielen Fällen ein obligatorischer Determinierer fehlt. Nach diesem Kriterium bietet es sich an (vgl. Chierchia et al. 1999; Kupisch 2001), den Erwerbsprozess im Deutschen in drei Phasen zu unterteilen, die wie folgt charakterisiert sind:

⁶⁴ Auch die Übersicht zum Zweitspracherwerb in Kapitel 4.3. ist in analoger Weise unterteilt.

1. Fehlen von Determinierern in obligatorischen Kontexten

In dieser Phase treten nur artikellose Nomen oder ganzheitliche formelhafte Wendungen (z.B. *dasə* statt *da ist der/die X*) auf, in denen der Artikel noch nicht als eigenständige Einheit fungiert.

2. Optionale Realisierung von Determinierern in obligatorischen Kontexten

Determinierer werden optional, d.h. nur in einem Teil aller obligatorischen Kontexte realisiert, der Anteil fehlender Determinierer beträgt über 10%.

3. Quasi-zielsprachliche Distribution von Determinieren

Diese von Chierchia et al. (1999) als „target stage“ titulierte Phase ist erreicht, wenn der Anteil fehlender Determinierer in obligatorischen Kontexten unter 10% sinkt (zum 10%-Kriterium vgl. Brown 1973 und Kapitel 5 dieser Arbeit). Damit ist der Erwerb der DP allerdings keineswegs abgeschlossen, es findet eine kontinuierliche Annäherung an das zielsprachliche System statt.

In diesem Erwerbsschema sind Ähnlichkeiten zum Erwerb der Satzstruktur zu erkennen. Die erste Phase zeichnet sich durch sogenannte *Bare Nouns*, d.h. Nomen ohne Artikel, aus. Dies wird häufig (z.B. von Hoekstra & Hyams 1995) als Parallele zu fehlenden oder optionalen Subjekten in Sätzen der frühen Kindersprache gesehen.⁶⁵ Auch die Optionalität von Artikeln in der zweiten Phase zeigt Parallelen zur optionalen Finitheitsmarkierung bei Verben. Die Ursachen für das anfängliche Fehlen von Artikeln und für ihre optionale Realisierung in der Übergangsphase werden in der Forschungsliteratur kontrovers diskutiert.

Insbesondere unterscheiden sich die schwache und die starke Version der Kontinuitätshypothese hinsichtlich ihrer Annahmen über die Existenz einer DP im frühesten Erwerbsstadium. Die schwache Kontinuitätshypothese geht davon aus, dass sich die grammatischen Repräsentationen von Kindern und Erwachsenen fundamental unterscheiden, da Kinder zu Beginn lediglich über lexikalische, nicht aber über funktionale Kategorien verfügen. Somit werden frühe nominale Elemente als NPs, nicht als DPs gedeutet. Diese Hypothese wirft aber gleichzeitig die Frage auf, wodurch der Erwerb der DP ausgelöst wird.

⁶⁵ Die Erklärung im Rahmen der Reifungshypothese (*maturational hypothesis*) von Radford (1990), wonach D als funktionale Kategorie nach einem universellen Reifungsplan ins Spiel kommt, wird – wie in Abschnitt 3.1.4. dargestellt – kontrovers diskutiert.

Hier kommt das Modell des Lexikalischen Lernens ins Spiel: die Annahme, dass funktionale Elemente durch assoziiertes lexikalisches Material erworben werden.

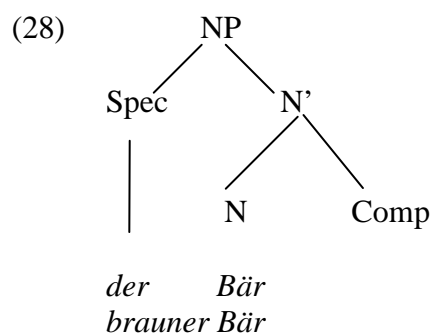
Als Vertreter dieses Modells sehen Clahsen, Eisenbeiss & Vainikka (1994) im Erwerb des possessiven *-s*-Affixes als lexikalische Realisierung der Kategorie D den Auslöser für das Entstehen einer funktionalen Kategorie D, die eine Position für Determinierer bereitstellt. Ihre Beobachtungen stützen sich auf Spontansprachdaten des monolingualen Kindes Simone: Sie beobachten den Erwerb der DP im Alter von 1;10 bis 2;9. Sie unterteilen den Erwerbsprozess in drei Phasen, die dem oben beschriebenen Muster entsprechen: in der ersten Phase (1;10;20-2;0;23) benutzt Simone Artikel nur optional, in der zweiten (2;02;25-2;02;21) fehlen Determinierer in durchschnittlich 41% aller obligatorischen Kontexte. In der dritten, von den Autoren „mastery“ genannten Phase (2;04;17-2;09;10) verwendet sie Determinierer in über 90% aller obligatorischen Kontexte.

Evidenz für das Fehlen einer DP sehen sie darin, dass in der Anfangsphase Artikel und Adjektive in „nearly complementary distribution“ (Clahsen, Eisenbeiss & Vainikka 1994: 100) auftreten. Sie erklären dies dadurch, dass die vorhandene NP-Struktur nur eine pränominalen Spezifizierer-Position zur Verfügung stellt, die entweder durch ein Adjektiv oder einen Determinierer besetzt wird. Produktive D-Adj-N-Kombinationen sind erst nach dem Erwerb des possessiven Affixes *-s* attestiert. Zu diesem Zeitpunkt verfügt Simone nach Clahsen, Eisenbeiss & Vainikka bereits über eine volle DP-Struktur. Die Tatsache, dass vor diesem Zeitpunkt drei D-Adj-N-Kombinationen belegt sind, von denen nur zwei laut Clahsen, Eisenbeiss & Vainikka (1994: 100) potentiell formelhafter Natur sind, nutzt Pannemann (2007), um der Argumentation von Clahsen, Eisenbeiss & Vainikka zu widersprechen (s.u.).

Eisenbeiss (2000) bestätigt und präzisiert die Annahmen von Clahsen, Eisenbeiss & Vainikka (1994) anhand eines Datenkorpus von sieben Kindern (davon fünf Langzeitbeobachtungen). Sie sieht früh verwendete Artikelformen nicht als Vertreter der Kategorie D, die zu diesem Zeitpunkt noch nicht vorhanden ist, sondern als ‚Betrüger‘ (*impostors*), die zunächst ausschließlich in formelhaften, unanalysierten Wendungen auftreten (vgl. auch Tracy 1991: 415ff.). Solche Formeln können entweder D-N-Kombinationen sein, wie z.B. *die+puppe* (Eisenbeiss 2000: 40), oder längere holistische Äußerungen, z.B. *wo's de+N* (ebd.). Weitere Evidenz für das Fehlen der funktionalen Kategorie D sieht Eisenbeiss im Fehlen von Kasusmerkmalen, die in D lokalisiert sind.

Sie präzisiert ihre Überlegungen in Eisenbeiss (2002), wo sie eine U-förmige Entwicklung beim Artikelerwerb postuliert: Demnach beruhen frühe Determinierer nicht auf zielsprachlichen Repräsentationen, sondern sind unanalysierte Strukturen mit Pseudo-Determinierern. Gemäß ihrer Hypothese ist zu erwarten, dass sich daran eine Phase anschließt, in der die Kinder diese formelhaften Äußerungen reanalysieren und währenddessen „vorübergehend alle bislang unanalysierten Flexionselemente entweder auslassen, phonetisch reduzieren oder übergeneralisieren, bis sie die entsprechende zielsprachliche Repräsentation erworben haben.“ (Eisenbeiss 2002: 402). Erst danach kommt es wieder zu einem Anstieg in der Quote overter Determinierer in obligatorischen Kontexten. So einleuchtend diese Erklärung sein mag, hat dieser Ansatz das Problem, dass diese Entwicklungssequenz, die von Eisenbeiss als allgemeingültig dargestellt wird, schon bei ihren eigenen Daten nicht immer vorliegt. So benutzt z.B. das von ihr untersuchte Kind Mathias keine unanalysierten Wendungen, während bei einem anderen Kind, Hannah, kein U-förmiger Entwicklungsverlauf zu beobachten ist. Somit stellt der von Eisenbeiss beschriebene Entwicklungspfad nur einen von vielen möglichen Wegen beim Erwerb der DP dar.

Kern dieser von Clahsen et al. (1994), Eisenbeiss (2000; 2002) und in ähnlicher Form von Müller (1994; 2000) vertretenen Strukturaufbauhypothese ist die Annahme, dass im Anfangsstadium des Spracherwerbs nur eine pränominale Position zur Verfügung steht, da die Kinder lediglich über eine NP verfügen. Kongruenz innerhalb der Nominalphrase kann erst dann auftreten, wenn die DP-Struktur erworben wird. Die grammatische Repräsentation von Nominalphrasen in der frühen Kindersprache entspricht also der Strukturaufbauhypothese zufolge diesem Schema:



Auf der anderen Seite geht die starke Version der Kontinuitätshypothese hingegen davon aus, dass kein prinzipieller Unterschied zwischen der Grammatik von Kindern und Erwachsenen besteht und Kinder von Beginn an über alle funktionalen Kategorien und somit auch eine DP-Repräsentation verfügen. Da die syntaktischen Strukturen somit bereitstehen, muss das

anfängliche Fehlen und die spätere Optionalität von Determinierern also durch andere Ursachen erklärt werden.

Als Vertreter der starken Kontinuitätshypothese gehen Penner & Weissenborn (1996) davon aus, dass das Kind von Beginn an über eine DP verfügt, diese aber nicht lexikalisch realisiert, da es keinen Zugriff auf morphologische Informationen, wie z.B. die Flexionsparadigmen von Determinierern, hat. Evidenz für die Existenz einer funktionalen Kategorie D sehen sie in DP-internen Bewegungen und im Auftreten von D-Platzhaltern. Sie greifen dabei wie Clahsen, Eisenbeiss & Vainikka (1994) auf das Simone-Korpus zurück und unterteilen die Daten analog in drei Erwerbsphasen.

In der ersten Phase treten definite Artikel in 97 von 98 Fällen in formelhaften Wendungen (z.B. *wos de baby*; Penner & Weissenborn 1996: 186) auf, erst ab dem Alter von 2;0 ist auch ein freier, produktiver Gebrauch belegt, der Artikel bleibt in 22% der Fälle jedoch weiterhin phonetisch reduziert. Penner & Weissenborn deuten die Verwendung von Platzhaltern (*də*, *ə*, *ər*) bzw. das Fehlen von Determinierern als Unterspezifizierung von D. Im Gegensatz zu Clahsen et al. (1994) beobachten sie eine Verwendung expletiver, d.h. semantisch leerer, Artikel vor Eigennamen und Unika vor dem Gebrauch von semantisch motivierten Artikeln und noch bevor erste Possessivmarkierungen im Korpus belegt sind. Daraus schließen sie, dass das possessive *-s* nicht der Auslöser für den Erwerb der DP sein kann. Den rein syntaktisch motivierten Gebrauch definiter Artikel vor (inhärent definiten) Eigennamen deuten Penner & Weissenborn als Zeichen dafür, dass Kinder von Beginn an über die Kategorie D verfügen.

Penner & Weissenborn (1996) betrachten den Erwerb der DP aus einer rein syntaktischen Perspektive, da sie davon ausgehen, dass sich der Erwerb der Morphologie unabhängig davon vollzieht. Auch wenn der Gebrauch expletiver Artikel vor Eigennamen bei einzelnen Kindern dem freien Artikelgebrauch zeitlich vorangeht, darf dies nicht auf alle Kinder übergeneralisiert werden. So findet Eisenbeiss (2000: 45) in ihrer Studie Kinder, die semantisch motivierte Artikel vor expletiven verwenden. Der Ansatz von Penner & Weissenborn (1996) kann somit ebenfalls als ein möglicher Zugang zur DP gesehen werden, nicht als allgemeingültige Entwicklungssequenz. Dies wird unter anderem dadurch bekräftigt, dass der beobachtete Gebrauch von Artikeln vor Eigennamen nur in süddeutschen Varietäten des Deutschen üblich ist, der Erwerb der DP jedoch genauso erfolgreich von Kindern gemeistert wird, deren muttersprachliche Varietät keine Artikel vor Eigennamen zulässt.

Penner et al. (1997) weisen zudem auf eine anfängliche Asymmetrie in der Distribution von Determinierern bei Simone hin: Während Determinierer in Subjektposition fast nie fehlen, sind sie in der Objektposition zunächst nicht belegt. Sie erklären diese Tatsache damit, dass das Kind zunächst davon ausgeht, alle Nominalphrasen in Objektposition seien *light nouns* (NPs; vgl. 4.1.2.), die keiner Determinierung bedürfen (wie in den Ausdrücken *Rad fahren*, *Abschied nehmen*).

Einen anderen Erklärungsansatz, der ebenfalls der starken Kontinuitätshypothese verpflichtet ist, liefern Hyams (1996) und Hoekstra & Hyams (1995). Sie vertreten den Standpunkt, dass die DP im Erwerbsverlauf zunächst in Bezug auf die Merkmale Numerus und Definitheit unterspezifiziert ist. Hyams (1996) sieht eine Parallele im anfänglichen Fehlen und der späteren Optionalität finiter Verbformen auf der einen Seite und Determinierern auf der anderen Seite. Für diese „optional specificity stage“ macht sie von der Erwachsenensprache abweichende pragmatische Prinzipien verantwortlich (Hyams 1996: 93):

On an intuitive level, we might say that what finite morphology and determiners have in common is that they are ‘anchor’ points, that is, points at which the sentence fixes itself with respect to discourse. Tense places the event or state denoted by the verb at a time relative to the time of discourse, while definite determiners pick out familiar [...] entities, that is, discourse referents. The parallel pragmatic function of these elements suggests the intriguing possibility that the optionality of these functional elements in early speech is an effect of the pragmatic principles in early language.

Die Unterspezifikation des Numerus-Merkmals führt nach Hoekstra & Hyams (1995) zu verschiedenen miteinander zusammenhängenden Phänomenen, u.a. der Optionalität von Subjekten, finiten Verben und Determinierern. Aufgrund der fehlenden Numerus-Spezifizierung, die das Fehlen einer Numerusmarkierung am Nomen und die Auslassung von Determinierern zur Folge hat, kann die Referenz des Nomens nicht grammatisch interpretiert werden (Hoekstra & Hyams 1995: 134). Kinder haben aber die Möglichkeit, die nominale Referenz direkt und ausschließlich diskurspragmatisch oder deiktisch herzustellen (Hyams 1996: 114ff.). Solange Kinder diese Ersatzstrategien anwenden, erklärt dies die Optionalität von D, dessen primäre semantische Funktion es ist, eben diese Identifizierbarkeit des Referenten zu gewährleisten.⁶⁶

Hyams (1996) und Hoekstra & Hyams (1995) versuchen, pragmatische Erklärungen für die Optionalität von Determinierern hinzuzuziehen. Gerade darin liegt jedoch auch die Schwäche

⁶⁶ Hyams (1996) spricht von „nominal specificity“ (1996: 105) und setzt Definitheit mit Spezifität gleich. Die Argumentation von Hyams lässt sich jedoch in analoger Weise nachvollziehen, wenn man Spezifität durch Identifizierbarkeit ersetzt.

dieses Ansatzes, da die Autoren nicht erklären, wie das Kind zum Erwerb der erwachsenenspezifischen pragmatischen Regeln kommt, die den optionalen Gebrauch von Determinierern ausschließen. Da die Autoren sich bei ihren Betrachtungen nicht auf eine einzelne Sprache festlegen, bleibt das Spezifikum der deutschen DP in dieser Theorie außer Betracht: D wird auf seine semantisch-pragmatischen Funktionen reduziert, die morphosyntaktische Determination, die D erfüllt, bleibt unberücksichtigt.

Einen anderen Schwerpunkt haben die Arbeiten von Kupisch (2001; 2003; 2006). Sie betrachtet in ihren Untersuchungen den DP-Erwerb bei monolingualen (deutschen, französischen und italienischen) wie auch bilingualen Kindern. In Anlehnung an Chierchia et al. (1999) unterscheidet sie drei Phasen im DP-Erwerb: Phase 1 (*predeterminer stage*), Phase 2 (*free variation stage*) sowie Phase 3 (*target stage*). Da das Abgrenzungskriterium – die Quote overter Determinierer in obligatorischen Kontexten – bei Aufnahmen, in denen generell wenig Nomen auftreten, zu methodologischen Problemen führt, setzt Kupisch (2001: 9f.) für die *predeterminer stage* ein weiteres Kriterium an. So sind frühe Determiniererformen in der ersten Phase entweder imitiert oder phonetisch reduziert. Auslassungen von Artikeln in obligatorischen Kontexten können aus einer Fehleinschätzung eines Nomens als Eigenname entstehen. Zudem beobachtet sie, dass in „naming contexts“ (Kupisch 2001: 11) häufig artikellose Nomen gebraucht werden, z.B. auf die Frage „Was ist das denn?“

In Kupisch (2001) vergleicht sie den DP-Erwerb im Deutschen und Französischen beim unbalancierten bilingualen Kind Céline. Deutsch als stärkere Sprache entwickelt sich altersgemäß, von der ersten Aufnahme an (Alter 2;0) benutzt Céline zwei klare Artikelformen, eine definite und eine indefinite. Bereits in der zweiten Aufnahme (Alter 2;1) produziert sie vier zielsprachliche Artikelformen, was Kupisch als Übergang in Phase 2 deutet, die Auslassung von Determinierern in obligatorischen Kontexten beträgt 69%. Mit 2;4 sieht Kupisch den Beginn von Phase 3. Im Vergleich mit dem monolingual deutschen Kind Chantal ist die Zeit der freien Variation vergleichbar (ca. 3-4 Monate), Chantal erreicht diese jedoch erst mit 2;5, die Phase 3 dementsprechend mit 2;9. In Kupisch (2006) wird das deutsch-italienisch bilinguale Kind Marta untersucht. Marta benutzt erste Artikel bereits mit 1;8, d.h. im Vergleich mit anderen deutschen Kindern relativ früh, im Alter von 2;3 bis 2;8 fehlt der Artikel nur in 17% der obligatorischen Kontexte. Diese Ergebnisse deutet Kupisch (2006) als positiven Einfluss des Italienischen auf die Geschwindigkeit des Erwerbs der DP im Deutschen.

Die Tatsache, dass der Erwerb des obligatorischen Gebrauchs von Determinierern im Französischen schneller bewältigt wird als im Deutschen, erklärt Kupisch (2003) dadurch, dass Kinder im Deutschen häufiger artikellosen Nomen begegnen. In einer exemplarischen Inputanalyse stellt Kupisch (2003) fest, dass im Deutschen nur 83% aller Nomen einen overten Determinierer hatten, während die Zahl im Französischen bei 95% lag. Eine konsistentere und transparentere Distribution von Determinierern erleichtert den Erwerb des Artikels im Französischen im Vergleich mit dem Deutschen. In einer weiteren Studie zieht Kupisch (2006b) zusätzliche Faktoren hinzu, die einen Einfluss auf die Geschwindigkeit des Erwerbs der DP ausüben. Dazu zählt sie neben prosodischen Aspekten auch die Beziehung zwischen Form und Funktion. Der Formensynkretismus im deutschen Determinierersystem wie auch der höhere Informationsgehalt (Kasus, Genus und Numerus) deutscher Determinierer wirkt sich negativ auf die Erwerbsgeschwindigkeit aus, zudem weist das Deutsche mehr unterschiedliche Artikelformen (*types*) auf.

Auch Pannemann (2007: 128) erkennt die Bedeutung der Inputhäufigkeit an: „The presence of the determiner in a language has an effect on the speed of first language acquisition: The more frequent the determiner is in the input, the faster the child will converge to a target-like use.“ Ihre *structure unravelling* Theorie (Pannemann 2007) versteht sich als Gegenposition zur Strukturaufbauhypothese von Eisenbeiss (2000; 2002) und Clahsen, Eisenbeiss & Vainikka (1994). Während letztere davon ausgehen, dass das Kind zu Beginn alle nominalen Ausdrücke als NPs klassifiziert und erst im Nachhinein die DP-Struktur erworben wird, nimmt Pannemann an, dass die Kinder von Beginn über eine DP verfügen und alle nominalen Ausdrücke zunächst als syntaktische Äquivalente zur maximalen Projektion DP klassifizieren. Dadurch sind auch Nomen ohne overten Determinierer argumentfähig, da sie syntaktisch bereits inhärent determiniert sind (wie sie es in D-losen Sprachen wären). Die Erwerbsaufgabe besteht somit darin, die DP-interne Struktur zu entwirren und für jedes nominale lexikalische Element itembasiert zu lernen, ob es einer DP entspricht (wie bei Pronomen), ein D-Element ist oder dahin bewegt wurde (Eigennamen) oder den Status eines NP-Elementes hat (alle anderen Nomen). Die Optionalität im Gebrauch von Artikeln vor Nomen resultiert nach Pannemann aus zwei unterschiedlichen Lexikoneinträgen für das, was in der Erwachsenensprache als Nomen klassifiziert ist: als inhärent determiniertes DP-Äquivalent, aber auch als N, das einer Determination durch einen Determinierer bedarf.

Einen ähnlichen Ansatz verfolgen auch Guasti et al. (2004) mit ihrer sprachtypologischen Einteilung. Sprachen unterscheiden sich bezüglich des *Nominal Mapping Parameter* darin, ob

Nomen den Status eines Argumentes oder eines Prädikates haben. Ersteres ist der Fall, wenn auch nicht morphosyntaktisch determinierte Nomen argumentfähig sind. Das Deutsche nimmt bezüglich dieser Typologie einen Zwischenstatus ein, da es sowohl über argumentfähige Nomen (Massennomen, Eigennamen) als auch über nicht-argumentfähige Nomen verfügt, wobei diese Einteilung bereits lexikalisch determiniert ist (vgl. *Ich möchte Bier*. vs. **Ich möchte Kartoffel*.) Eine Parallele zum Ansatz von Pannemann (2007) zeigt sich darin, dass diese Information für jedes Nomen separat erworben werden muss, um entscheiden zu können, ob es einen obligatorischen Determinierer erfordert.

Dieser theoretisch vielversprechende Ansatz lässt allerdings den besonderen Status von indefiniten Artikeln außer Betracht. So vermag Pannemanns Modell nicht zu erklären, warum Kinder zunächst indefinite Artikel mit Nomen verwenden und dabei Syntagmen produzieren, die als solches nicht im Input auftreten. Pannemann geht nicht explizit auf die individualisierende bzw. quantifizierende Funktion von *ein/eine* in Beispielen wie *ein Schweine* (Müller 2000: 375) ein. Mit der Verwendung solcher Formen benutzen Kinder bereits Mittel der Quantifizierung oft noch bevor sie definite Artikel produzieren.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es in der Literatur keinen Konsens in der Suche nach den Gründen für das anfängliche Fehlen und die spätere Optionalität von Determinierern gibt. Die Vertreter der Stukturaufbauhypothese gehen davon aus, dass erst der Erwerb der vollen DP-Struktur, die dem Kind nicht von Beginn an zur Verfügung steht, den Determinierer obligatorisch werden lässt. Ursachen für die Optionalität sind u.a. in der Koexistenz zweier Strukturmodelle, z.B. DP und NumP, zu finden. Andere Modelle, z.B. Hoekstra & Hyams (1995), führen die Abweichungen von der Erwachsenensprache auf pragmatische Ursachen zurück, liefern jedoch keine Erklärung, wie Kinder zur Beherrschung dieses erwachsenensprachlichen Systems gelangen. Pannemanns (2007) Strukturentwörungshypothese vermag am ehesten die Optionalität der Artikel in der Übergangsphase zu erklären, setzt allerdings ein grammatisches Modell voraus, in dem einzelne Nomen den Status einer DP haben können.

4.2.2. Erwerb der Semantik von Determinierern

Da der Fokus in meiner Arbeit auf den morphosyntaktischen Aspekten der DP liegt und semantisch-pragmatische Aspekte nur am Rande behandelt werden, beschränkt sich die Darstellung in diesem Abschnitt lediglich auf einige zentrale Aspekte. Zudem gibt es zum

Erwerb der Artikelsemantik im Deutschen nur wenige systematische Untersuchungen.⁶⁷ Als eine belegte Tatsache gilt, dass indefinite Artikel früher verwendet werden als definite (Mills 1986; Müller 1994; 2000; Eisenbeiss 2002).

In vielen Situationen, vor allem bei Spontansprachdaten, verwenden Kinder schon sehr früh die dem Kontext entsprechende zielsprachliche Artikelart. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sie schon das komplette Spektrum an Artikelfunktionen erworben haben (Kupisch 2006: 141). Kupisch (2006) kann nachweisen, dass die Artikelfunktionen getrennt von den syntaktisch-morphologischen Eigenschaften erworben werden. So beobachtet sie einen individualisierenden, d.h. quantifizierenden Gebrauch des indefiniten Artikels an Beispielen wie „*ein trinken*“ oder „*en essen*“ (Kupisch 2006: 169f.). Auch Müller (1994; 2000) beobachtet, dass der indefinite Artikel zunächst als quantifizierender Ausdruck gedeutet und verwendet wird, bevor er seine eigentliche Funktion als Determinierer einnimmt.

Kinder haben im Allgemeinen keine Schwierigkeiten, das semantische Merkmal Definitheit durch definite Artikel zielsprachlich zu realisieren, häufig jedoch ist es schwer, Fehler in Bezug auf Definitheit in Spontansprachdaten zu identifizieren (Eisenbeiss 2000: 45). Kupisch (2006) bemerkt, dass Kontexte für einen anaphorischen Gebrauch des definiten Artikels (vgl. Bsp. 18a) in der Spontansprache von Unter-Dreijährigen selten sind. Häufig lässt sich ein deiktischer Gebrauch nicht von einem anaphorischen unterscheiden, wenn das Referenzobjekt wie in den meisten Spielsituationen beim Gespräch präsent ist und somit Hörer- und Sprecherwissen übereinstimmen. Rozendaal & Baker (2008: 801) beschreiben die Situation, in der Dialoge zwischen Erwachsenen und Kleinkindern stattfinden, als eine, in der beide Gesprächspartner über „too much shared experience“ verfügen. Folglich gibt es kaum Kontexte, in denen neue Referenten obligatorisch mit einem indefiniten Artikel eingeführt werden müssen (ebd.).

Neue, dem Hörer unbekannte Referenten, führen Kinder erst nach dem 7. Lebensjahr angemessen durch indefinite Artikel ein (Schulz 2000). Zuvor wird bei Ersterwähnung des Referenten häufig auch der definite Artikel verwendet (Schulz 2007: 76).

Rozendaal & Baker (2008) stellen fest, dass sich Kinder beim Erwerb der Artikelsemantik schon vor dem 2. Lebensjahr vor allem an der Unterscheidung von Bekanntem (given) und Neuem orientieren und zur Abgrenzung indefinite (für unbekannte Objekte) bzw. definite

⁶⁷ Zu den methodischen Herausforderungen, die Semantik der DP aufgrund spontansprachlicher Daten zu untersuchen vgl. Kapitel 5.

Artikelformen (für bekannte Objekte) verwenden (vgl. auch Abu-Akel & Bailey 2000).⁶⁸ Auch Schafer & de Villiers (2000) zufolge sind definite Artikel zunächst nicht Ausdruck des Merkmals [+hearer], das die Identifizierbarkeit des Referenzobjektes signalisiert und erst später erworben wird. Vielmehr deuten sie frühe Kombinationen von definiten Artikeln und Nomen nicht als DPs, sondern als sogenannte „theP [=the-Phrasen]“. Das charakteristische semantisch-pragmatische Merkmal dieser *the*-Phrasen ist die Einzigartigkeit (*uniqueness*) des Referenten. Demnach wird der definite Artikel von Kindern zunächst dann verwendet, wenn das Kind als Sprecher den Referenten im Kontext der Äußerung eindeutig identifizieren kann – unabhängig vom Wissen des Hörers.

Hinzufügen lässt sich, dass sich die meisten von mir zitierten Studien ausschließlich mit der Produktion von Determinierern beschäftigt haben. Höhle et al. (2004) können hingegen zeigen, dass Kinder bereits mit 14 bis 16 Monaten lexikalische Repräsentationen für Determinierer aufgebaut haben. Sie nutzen das Wissen um die syntaktische Konkurrenz von Determinierern und Nomen im Deutschen, um neue Wörter als Nomen zu klassifizieren, wenn ihnen ein Artikel vorausgeht. Sie sehen diese frühe Repräsentation von Determinierern als Voraussetzung für den Erwerb weiterer semantischer Eigenschaften dieser Wortklasse.

4.2.3. Erwerb der DP-Kongruenz (Numerus, Kasus, Genus)

In 4.1.6. wurde dargestellt, dass die deutschen Determinierer sehr „informationslastig“ sind, d.h. in den wenigen kontrastierenden Flexiven, die im Flexionsparadigma auftreten, werden zugleich Kasus, Numerus und Genus kodiert. Aufgrund des Formensynkretismus ist zudem in vielen Fällen eine Trennung der einzelnen Kongruenzmerkmale nicht möglich, identische Formen übernehmen unterschiedliche Funktionen. Bei der Frage, welche Merkmale zuerst erworben werden, ist es daher schwer, die Kongruenzmerkmale isoliert voneinander zu betrachten, wie es die Formulierung von Mills (1986: 2) ausdrückt: „Gender cannot be separated from case.“ Angesichts der Intransparenz im System ist es erstaunlich, dass es alle Kinder schaffen, Beziehungen zwischen den Artikelformen und deren morphosyntaktischen Funktionen herzustellen.

Darüber hinaus haben die drei Kongruenzmerkmale in der DP einen unterschiedlichen Status. Während Numerus semantisch motiviert ist, stellt Genus als Klassifikationssystem ein inhärentes Merkmal des Nomens dar und ist zudem uninterpretierbar. Kasus hingegen wird

⁶⁸ Die untersuchten Sprachen waren Französisch, Niederländisch und Englisch, die ähnlich wie das Deutsche zwischen definitiver und indefinitiver Referenz unterscheiden. Weitere sprachvergleichende Ergebnisse dieser Studie lassen sich jedoch nicht ohne Weiteres auf das Deutsche übertragen.

der DP von außen zugewiesen, ist also erst in einer Struktur zu beobachten, in der die DP von außen regiert wird, d.h. Teil einer größeren Phrasenstruktur ist (Präpositionalphrase, VP oder IP/CP).

In allen Untersuchungen zum DP-Erwerb wurde beobachtet, dass die ersten auftretenden Determinierer bezüglich Numerus, Genus und Kasus unterspezifiziert sind. Die frühen Artikelformen sind phonetisch reduziert, z.B. *də*, *ə*, *(ə)n* (vgl. Tracy 1986, 1991; Mills 1986; Müller 1994; Eisenbeiss 2000) oder sind Teil größerer, unanalysierter Einheiten (vgl. Eisenbeiss 2002). So stellen z.B. Clahsen, Eisenbeiss & Vainikka (1994) für Simone im Alter bis 2;2 keine Anzeichen für Kongruenz innerhalb der NP/DP fest. Mills (1986: 64f.) beobachtet in ihrer Studie zum Genuserwerb zunächst eine Übergeneralisierung der Formen mit Auslaut auf *-ə* wie *eine*, *meine*, *diese*, ohne dass dies auf morphosyntaktische Kongruenz zurückzuführen sei. Eisenbeiss (2000:45) bemerkt, dass neu auftretende Artikelformen nicht von Beginn an die zielsprachliche Funktion bzw. Bedeutung übernehmen müssen: frühe Belege der Akkusativform *den*, werden nicht in Akkusativkontexten, sondern im Nominativ Mask. und Akkusativ Fem./Neutr. verwendet. Dadurch kommt es häufig zu einer Dissoziation von Form- und Funktionserwerb.

Mills (1986) untersucht den Genuserwerb im Englischen und Deutschen bei den drei Kindern Gisela, Hanna und Georg. Erste phonetisch reduzierte Artikelformen ([də], [ə] oder [(ə)n]) und mit Nomen amalgamierte Artikel verwendet Georg ab 1;8, Gisela und Hanna dagegen erst mit 2;2. Mills beobachtet zudem, dass definite Artikel später verwendet werden als indefinite. Erst im Alter von 2;9 verwenden die Kinder den definiten Artikel in allen drei Genera zielsprachlich, wobei eine leichte Tendenz fortbesteht, *die* zu übergeneralisieren. Mills nimmt dabei an, dass Kinder eine Form erst dann produzieren, wenn sie sich sicher sind, welche Form korrekt ist. Ein weitgehend zielsprachlicher Gebrauch des indefiniten Artikels ist hingegen erst später, mit ca. 3 Jahren belegt. Zuvor beobachtet Mills einen freien Gebrauch beider Formen des indefiniten Artikels (1986: 65): „When the use of the indefinite article became more frequent, [...] a fluctuation in use between *ein* and *eine* in combination with the same noun.“ Ebenfalls erst mit drei Jahren entdecken die Kinder Gemeinsamkeiten zwischen genusmarkierten Wörtern, wie z.B. Artikeln, Pronomen etc., und fangen mit dem Aufbau von Flexionsparadigmen an. Dabei wird zuerst der bei den meisten Determinierern im Nominativ und Akkusativ Femininum auftretende Auslaut *-ə* (*eine*, *meine*, *deine*, *diese* u.a.) mit dem femininen Genus assoziiert (Mills 1986: 85). Für die Ausbildung von Genuszuweisungsregeln

sieht sie wie Müller (2000) formale (d.h. phonologische) und semantische Regeln als gleichrangig an.

Gegenstand der Untersuchungen von Müller (1994; 2000) ist der Erwerb von Genus und Numeruskongruenz innerhalb der DP anhand der Daten von drei französisch-deutsch bilingualen Kinder: Caroline, Ivar und Pascal. Sie unterteilt die Erwerbsdaten in zwei Phasen. In der ersten Phase (Caroline 1;5-2;0; Ivar 1;6-2;4; Pascal 1;5-1;10) gibt es keine Zeichen für Genus- oder Numerusmarkierung, die früh auftretenden Artikelformen (*a*, *da*) deutet Müller wie Eisenbeiss (2000) als *impostors*. Sie geht als Vertreterin der Strukturaufbauhypothese davon aus, dass die DP nicht von Beginn des Erwerbs an zur Verfügung steht. Daher werden Genus und Numerus erst dann morphologisch realisiert, wenn die funktionale Kategorie D erworben ist (die zweite Phase erreichen Caroline mit 2;0, Ivar mit 2;4, Pascal mit 1;10). Erst in der zweiten Phase werden definite und indefinite Artikel, Possessiv- und Demonstrativpronomen produktiv verwendet.

Bevor das Merkmal Numerus (und Genus) erworben ist, gebrauchen die Kinder in Phase I auch Pluralformen von Nomen (*Schuhe*, *Kinder*), um auf einen einzelnen Referenten zu verweisen. Aber der umgekehrte Fall ist ebenfalls belegt: Singularformen, die sich auf mehr als einen einzelnen Gegenstand beziehen.

In Phase II gehen die Kinder zunächst davon aus, dass auftretende Nomen Singularformen sind, d.h. [+Sing] stellt den Defaultwert dar. Singularformen von Nomen referieren stets auf einzelne Objekte, während Pluralformen ohne Artikel sowie Pluralformen mit der plurifunktionalen Artikelform *die* sowohl auf mehrere Referenten verweisen als auch auf einzelne, z.B. „*die Hasen die will gucken*“ (Müller 1994: 67). Ivar und Pascal verwenden darüber hinaus auch die Kombination von *ein* mit der Pluralform eines Nomens: *ein Schweine*, *ein Vögel*, *ein Füßen* (Müller 2000: 375), wobei der Referent in diesem Fall ein einzelnes Objekt ist. Der Numeruserwerb vollzieht sich lexikalisch, für jede Pluralform muss ein Kind anhand der Evidenz im Input herausfinden, dass die betreffende Form keine Singularform ist. Die morphologische Variation von Singular- und Pluralformen dient (noch) nicht konsistent dem Ausdruck von Singularität bzw. Pluralität. Häufig existieren Singular- und Pluralform eines Nomens nebeneinander: *ein Schwein* – *ein Schweine*, *ein Affe* – *ein Affen* (Müller 1994: 70). Dass das semantische Konzept der Pluralität/Singularität bereits erworben ist, beweist der Gebrauch von *ein* zur Markierung eines Referenten im Singular sowie weiterer quantifizierender Ausdrücke (*alle*, *zwei*) zur Referenz auf mehrere Objekte.

Auch im Bezug auf Genuskongruenz zeigen die indefiniten Artikel keine Systematik in Phase II, manche Nomen werden – wie schon von Mills (1986) dokumentiert – mit beiden Artikelformen verwendet, z.B. *eine Schiff* – *ein Schiff* oder *ein eine Katze* – *ein Katze* (Müller 1994: 74f.). Müller (1994: 71ff.) folgert aus der fehlenden Genus- und Numeruskongruenz bei indefiniten Artikeln, dass sie den Status von quantifizierenden Ausdrücken (z.B. Numeralia) besitzen. Wie diese sind sie maximale Projektionen (XPs) und nehmen die Spezifiziererposition in der DP ein, zudem gehen sie keine Kongruenzbeziehung mit dem Nomen ein. So erklärt Müller das Auftreten von Äußerungen wie z.B. „*ein der teddy*“ oder „*ein der zoo*“ (Müller 2000: 377). Ihrer Interpretation zufolge (Müller 2000: 363) übernehmen indefinite Artikel zunächst nur eine referentielle und keine grammatische Funktion, während definite Artikel von Beginn an als funktionale Elemente analysiert werden und eine Kongruenzbeziehung mit dem Nomen eingehen. Daher ist die Genus- und Numeruskongruenz zu Beginn nur auf DPs mit definitivem Artikel beschränkt. Letztere kongruieren wie auch die wenigen Demonstrativpronomen in fast allen Fällen in Bezug auf maskulines oder feminines Genus, lediglich das neutrale Genus wird erst nach 3;0 erworben. Bei der Wahl des Artikels spielen sowohl semantische Prinzipien (z.B. das natürliche Geschlechtsprinzip) als auch die phonologische Form des Nomens eine Rolle.

Die Erwerbsaufgabe besteht darin, indefinite Artikel als Determinierer in der Kopfposition der DP zu reanalysieren und paradigmatische Beziehungen mit den entsprechenden definiten Artikeln (*die-eine, der-ein*) herzustellen (Müller 2000: 388). Wie beim Numeruserwerb muss diese Beziehung zunächst für jedes Nomen einzeln hergestellt werden, eine Verallgemeinerung erfolgt erst später: „although the noun *tasche* [...] is used correctly with *die* and *eine*, this knowledge is not automatically extended to all nouns which have the schwa-ending.“ (ebd.). Mit der Rekategorisierung von *ein/eine* als indefinite Artikel beobachtet Müller (2000: 389), dass (In-)Definitheit konsequent markiert wird und keine Artikel mehr in obligatorischen Kontexten ausgelassen werden.

Diese Argumentation ist auch mit dem in 4.1.5 vorgestellten zweischichtigen DP-Modell vereinbar, wobei hier der indefinite Artikel zunächst die Spezifiziererposition in der NumP einnimmt. Das Kind muss erkennen, dass eine Beziehung zwischen der semantischen Kategorie Singularität/Pluralität und dem grammatischen Merkmal Numerus, das in der NumP abgeglichen wird, besteht. In Anlehnung an Müller (2000) muss der indefinite Artikel in der Kopfposition der NumP (statt der DP) reanalysiert werden. Für diesen Reanalyseschritt

muss das Kind über eine kritische Masse an memorierten Kombinationen von indefiniten Artikeln und Nomen verfügen, bis es zu einer Reorganisation des Systems kommt.

Die nach der Phase II (d.h. für Caroline und Ivar ab 2;11, Pascal ab 2;4) verbleibenden Erwerbsaufgaben nach Müller (2000) sind der Erwerb der Pluralmorphologie am Nomen und der Aufbau von Paradigmen für andere Determinierer. So beobachtet Müller (2000: 388) auch in Analogie zu den indefiniten Artikeln bei den Possessivpronomen zunächst eine inkonsistente Genusmarkierung: *meine Brille* – *mein Brille*.

In Bezug auf die Genera besteht in Phase II nur ein Kontrast zwischen Maskulina und Nicht-Maskulina (Feminina), daher werden zunächst fast alle Neutra als Maskulina klassifiziert. Darüber hinaus kann sich der Erwerb des neutralen Genus bis zum Alter von fünf Jahren hinziehen. Erschwert wird der Erwerb des neutralen Genus unter anderem dadurch, dass es wenig explizite phonologische Regularitäten gibt, die eine zuverlässige Vorhersage erlauben, ob ein Nomen maskulines oder neutrales Genus hat. Zudem unterscheiden sich die Flexionsparadigmen von maskulinen und neutralen Determinierern nur minimal.⁶⁹ Erschwerend kommt hinzu, dass *das* häufig in der Funktion eines genuslosen deiktischen Pronomens verwendet wird (vgl. Wegener 1995a: 13).

Im Gegensatz zur Numerus- und Genusmarkierung wird eine explizite Markierung von Kasus (außer Nominativ) erst dann notwendig, wenn es Kontexte gibt, in denen der DP von außen Kasus zugewiesen wird, d.h. wenn sie von einem Verb oder einer Präposition regiert werden oder strukturellen Kasus zugewiesen bekommt. In fragmentarischen, verblosen Äußerungen (z.B. „*und noch drei bücher*“, AII), die im Korpus meiner Untersuchung gehäuft zu finden sind, kann jedoch keine Aussage zur Existenz von Kasusmarkierungen getroffen werden.

Nach Clahsen (1984) und Tracy (1986) lassen sich zusammenfassend vier Phasen beim Kasuserwerb identifizieren: Nach einer anfänglichen Phase von unspezifizierten, d.h. phonetisch reduzierten Formen (*də*, *ə*) sind die ersten auftretenden Vollformen zunächst kasusneutrale Formen, die den zielsprachlichen Nominativformen entsprechen und auf alle anderen Kontexte übergeneralisiert werden. In einer dritten Phase wird zunächst Akkusativ, danach auch Dativ explizit markiert. Tracy (1986: 55) weist allerdings darauf hin, dass diese Phasen nicht als diskrete Entwicklungsschritte, sondern als zum Teil parallel verlaufende Entwicklungsstränge gesehen werden sollten. Das relativ späte Auftreten von dativmarkierten

⁶⁹ Nur im Akkusativ wird der Kontrast mask./neutr. konstant markiert, die Dativ- und Genitivformen sind identisch, zudem ist bei indefiniten Artikeln (und analog flektierendem *kein*, *mein* etc.) im Nominativ kein Kontrast vorhanden.

Formen führt Tracy (1986: 59) darauf zurück, dass es in den Äußerungen der Kinder so gut wie keine strukturellen Kontexte gibt, die dativmarkierte Nominalphrasen fordern. Bei Personalpronomen sind allerdings Dativformen (*mir, dir*) belegt, noch bevor der Akkusativ an indefiniten Artikeln markiert wird (Tracy 1986: 60).

Erschwerend wirkt sich auf den Erwerb von Kasus aus, dass für eine Differenzierung von Nominativ und Akkusativ nur im maskulinen Paradigma separate Formen zur Verfügung stehen.⁷⁰ Trotz dieser wenig zuverlässigen Markierung sind Akkusativformen die ersten kasusmarkierten Formen, sie treten früher auf als Dativformen und werden auf Kontexte übergeneralisiert, in denen Dativformen stehen müssten (Tracy 1986). Akkusativformen werden zunächst nur an definiten Artikeln markiert; ähnlich wie bei der Genusmarkierung tauchen kasusmarkierte Formen des indefiniten Artikels (wie auch des Possessivpronomens) erst später auf. So finden Clahsen, Eisenbeiss & Vainikka (1994) bei Simone Akkusativformen des definiten Artikels ab 2;1, bei anderen Determinierern erst ab 2;4.

Auf die Frage, ob Genus- und Kasusmarkierungen in einem Abhängigkeitsverhältnis zueinander stehen, gehen die hier erwähnten Untersuchungen nur am Rande ein. Müller (1994; 2000) geht z.B. davon aus, dass der von ihr beschriebene Erwerb von Numerus und Genus noch vor den ersten Kasusdistinktionen auftritt. Symptomatisch dafür sind auch Aussagen wie die von Wegener (1995a: 6), die diese allerdings auf den Zweitspracherwerb bezieht: „Korrekte Genusmarkierung ist also erst möglich, wenn auch die Kasus und die Numeri erworben sind, umgekehrt aber ist natürlich korrekte Kasusmarkierung von der Genuszuweisung abhängig.“

Lediglich Eisenbeiss (2002) vertritt in ihrem Modell des merkmalsbasierten Strukturaufbaus eine differenzierte Meinung zu dieser Frage. Das Besondere an ihrem Ansatz ist, dass sie es vermeidet, Pauschalisierungen der Art „Genus vor Kasus“ zu verwenden und stattdessen von der Realisierung einzelner Merkmalspezifikationen wie z.B. [\pm FEM] ausgeht. Ihrem Modell zufolge wird zunächst die Opposition zwischen Feminina und Nicht-Feminina und gleichzeitig zwischen Plural und Nicht-Plural erworben. In einem späteren Schritt etablieren sich eine Maskulinum-Neutrum-Distinktion sowie ein Kontrast zwischen Nominativ und Nicht-Nominativ, der Dativ steht in der Erwerbsfolge am Schluss. Ihre Hypothese, „daß die Lexikoneinträge für die einzelnen lexikalischen D-Elemente und ihre Flexionsformen unabhängig voneinander erworben werden“ (Eisenbeiss 2002: 277), ist durchaus mit den

⁷⁰ Zudem ist der Unterschied beim indefiniten Artikel zwischen Nom. *ein* und Akk. *einen* in der gesprochenen Sprache nur schwer wahrnehmbar (vgl. Tracy 1986: 51f.).

Annahmen der *Distributed Morphology* kompatibel. Die lexikalischen D-Elemente nach Eisenbeiss wären demnach in der ersten Lexikonliste gespeichert, während – davon unabhängig – die Flexionsendungen als phonologische Realisierung abstrakter grammatischer Merkmale Teil der zweiten Liste sind. Damit ist es theoretisch auch möglich, dass ein Kind abstrakt über morphosyntaktische Merkmale verfügt, dafür jedoch noch keine zielsprachlichen Flexive zur Verfügung hat. Umgekehrt kann ein Kind Formen verwenden, die eine andere als die zielsprachliche Funktion ausüben.

Explizit mit der Beziehung zwischen Genus- und Kasusmarkierungen befasst sich Bewer (2004) auf der Grundlage des Simone-Datenkorpus. Anfänglich beobachtet sie, dass Simone *der* und *das* als Agensmarkierungen benutzt, während die unspezifizierte Artikelform *die* in allen Kontexten auftritt und auch auf nichtnominativische Kontexte übergeneralisiert wird. Ab 2;5 treten Akkusativ- (*den*) und Dativformen (*dem*) auf, die im entsprechenden Kasus auf alle Genera übergeneralisiert werden. Diese Strategie, Artikelformen aufgrund ihrer Funktion zu übergeneralisieren, wurde hauptsächlich im Zweitspracherwerb von Schulkindern beobachtet (Wegener 1995a), vgl. Bewer (2004: 137).

Bewer (2004) kommt aufgrund ihrer Analyse zum Schluss, dass der Erwerb von Genus und Kasus nicht so problemlos abläuft, wie bisherige Untersuchungen geschlossen haben. Die anfänglich hohe Korrektheitsrate bei der Genuszuweisung beruht ihr zufolge auf vorläufigen „Form-Form-Assoziationen“ (Bewer 2004: 131). Das Auftreten kasusmarkierter Formen sieht sie wie schon Clahsen, Eisenbeiss & Vainikka (1994) in einem engen Zusammenhang mit der Entwicklung der Satzstellung (Bewer 2004: 133):

Erst mit dem Beginn der differenzierten Kasusanzeige am bestimmten Artikel (ab 2;5), die durch Veränderungen der Verbstellung im Spracherwerbsprozess ausgelöst wird [...], ergibt sich die Notwendigkeit, nicht in den (bis dahin nur nominativischen) Artikelformen selbst bestimmte Funktionen anzunehmen, sondern stattdessen Kategorien zu entwickeln, die für die nominalen Lexeme gelten und durch die spezifischen Artikelformen zum Ausdruck gebracht werden. Die Häufigkeit der genusneutralen, reduzierten Form *de* kann dabei als Indikator für die Sicherheit bei der Zuweisung betrachtet werden.

Entgegen den Ergebnissen von Mills (1986) und Müller (1994; 2000) stellt Bewer (2004) fest, dass Simones Genuszuweisung nicht von phonologischen Gesetzmäßigkeiten geleitet wird, sondern erst in der letzten Erwerbsphase regelgeleitet abläuft, und dass die Zuweisung zunächst aufgrund semantischer Merkmale erfolgt. Diese Ergebnisse werden von Bittner

(2007) bestätigt, die darüber hinaus noch annimmt, dass erst der Erwerb von *dem* die Bildung von genusspezifischen Artikelparadigmen hervorruft (Bittner 2007: 124).

Bewer (2004) weist explizit darauf hin, dass die Ergebnisse dieser Einzelfallanalyse nicht verallgemeinert werden dürfen. Ihre Studie illustriert jedoch, dass Kinder beim Erwerb der Kongruenzmerkmale in der DP unterschiedliche Zugänge nutzen. Während Simones Erwerb sich an funktionalen Aspekten, d.h. der Markierung von Kasuskontrasten, ausrichtet, differenzieren andere Kinder, wie z.B. in Eisenbeiss (2002) dokumentiert, erst nach Genera und später nach Kasus.

Der Erwerb der Adjektivflexion wird in den zitierten Studien nur am Rande thematisiert. Clahsen, Eisenbeiss & Vainikka (1994) wie auch Müller (2000: 361) stellen fest, dass Adjektive bis zum Erwerb der DP-Struktur ohne Flexionsendungen verwendet werden. Mills (1986: 65) hingegen weist auf eine Übergeneralisierung der Endung *-e* hin. Unumstritten bleibt jedoch, dass regelgeleitete Genus- und Kasusmarkierungen am Adjektiv frühestens erst dann zu erwarten sind, wenn die betreffenden Kongruenzmerkmale in der DP etabliert sind.

4.2.4. Zusammenfassung der Ergebnisse zum L1-Erwerb

Für die abschließende Auswertung der Forschungsliteratur zum Erstspracherwerb stellt sich die Frage, ob die in Kapitel 3 benannten Charakteristika des L1-Erwerbs für die DP bestätigt werden können. Die regelgeleiteten Aspekte der DP, z.B. die Erkenntnis, dass Determinierer vor Gattungsnamen im Deutschen obligatorisch sind, werden genauso wie Kasusmarkierungen im Laufe des 3. Lebensjahres erworben. Auch der Genuserwerb vollzieht sich zum Großteil regelgeleitet, da Kinder beim Erstspracherwerb in der Lage sind, semantische und morphologische Regularitäten (vgl. 4.1.3.) zu nutzen, um das Genus eines Nomens zu bestimmen. Abweichende Genusmarkierungen sind aber bis in die Schulzeit zu beobachten, wenn es sich um Ausnahmen von den Regeln handelt. Gleiches gilt für die Pluralmorphologie.

Zur Frage nach der Systematizität und dem Raum für interindividuelle Variation lässt sich für die DP Vergleichbares wie zum Erwerb der Verbsyntax und -flexion aussagen. Da alle Kinder mit dem gleichen Ausgangswissen (der Universalgrammatik) starten und das gleiche Ziel ansteuern, sind überindividuelle Erwerbssequenzen zu beobachten. Neben der in 4.2.1. beschriebenen allmählichen Reduktion von Nominalphrasen ohne obligatorische Determinierer ist zu beobachten, dass die ersten Artikelformen (Protoartikel) phonetisch reduzierte bzw. neutrale Formen sind, die unterspezifiziert bezüglich der Merkmale Genus, Kasus und

Numerus sind. Der Erwerb dieser Kongruenzmerkmale vollzieht sich in Etappen: die Akkusativmarkierung und die Opposition Maskulinum-Femininum wird vor dem Dativ und dem neutralen Genus erworben. Zudem wird Kongruenz erst bei definiten und erst später bei indefiniten Artikeln realisiert, da letztere zunächst den Status von quantifizierenden Ausdrücken einnehmen. Das zweischichtige DP-Modell, das in 4.1.5. vorgestellt wurde, vermag diese Erwerbssequenz vor dem Hintergrund des allmählichen Strukturaufbaus zu erklären:

Erste Artikelformen nehmen die Spezifiziererposition von NP ein, solange keine weitere Strukturebene zur Verfügung steht (vgl. Müller 2000, Eisenbeiss 2002). Im nächsten Schritt ist zu beobachten, dass verstärkt indefinite Artikel produziert werden, die die Referenz des Bezugsnomens auf den Singular einschränken. Hier ist anzunehmen, dass das Kind die NumP erworben hat, die eine NP als Komplement selektiert. Das Genus als Merkmalskategorie wird erst im nächsten Schritt erworben, ebenso das Kasusmerkmal, das in D angesetzt ist. Mit der Etablierung von D nehmen definite Artikel die Kopfposition in der DP ein und kongruieren im Bezug auf Genus, Kasus und Numerus. Indefinite Artikel müssen erst als Köpfe (statt Spezifizierer) reanalysiert werden, bevor auch sie nach Genus und Kasus kongruieren.

Über diese Gemeinsamkeiten hinaus ist aber in den vorliegenden Studien⁷¹ klar zu erkennen, dass es auch ein großes Ausmaß an individueller Variation gibt, die vergleichbar mit den Beobachtungen beim Erwerb der Satzstellung sind, die in Abschnitt 3.1.2. dargestellt wurden. Wie beim Erwerb der Komplementierer wurde auch für die Determinierer beobachtet, dass Kinder unterschiedliche Strategien anwenden. Dazu zählen das Auslassen von Determinierern, die Verwendung phonetisch reduzierter, genusneutraler Formen und die Übergeneralisierung von anderen Formen (Akkusativ für Dativ). Darüber hinaus unterscheiden sich die Kinder in Bezug auf die Geschwindigkeit des Erwerbs. Alleine in den Daten von Müller (2000) findet sich ein Kind, Pascal, das die ersten echten Artikel mit 1;10 verwendet, während Ivar diese Entwicklungsphase erst mit 2;4 erreicht. Pascal ist auch schneller beim Erwerb von Kasus und Genus: Während er diese mit 2;4 bereits erworben hat, schafft Ivar dies erst mit 2;11.

⁷¹ Insbesondere kommen Arbeiten, die ihre Theorie auf Einzelfallanalysen stützen, zu unterschiedlichen Ergebnissen.

4.3. Der Erwerb der DP: Deutsch als Zweitsprache

Der Zweitspracherwerb unterliegt nachgewiesenermaßen einem gewissen Einfluss der Erstsprache, der sich bei älteren Kindern und Erwachsenen auch im Erwerb der DP manifestiert. In methodisch-didaktischen Materialien für Deutschlehrer finden sich Aussagen wie z.B. „[...] bereiten die drei Genera deutscher Nomen Kindern Schwierigkeiten, deren Erstsprache gar keine oder nur ein [sic!] bzw. zwei Genera unterscheidet“ (Rösch 2003: 132). Neben den Problemen mit Genus- und Kasusmarkierungen ist Transfer auch im Hinblick auf die Wortstellung in der DP und die Artikelverwendung in obligatorischen Kontexten zu beobachten.

4.3.1. Artikelverwendung in obligatorischen Kontexten

Der Anteil an Determinierern in den Kontexten, in denen sie obligatorisch sind, ist ein Kriterium, das den Erwerbsverlauf in L1 und L2 zu differenzieren vermag. Im Erstspracherwerb des Deutschen produzieren Kinder anfänglich Nomen ohne Artikel, die anschließende Phase ist von einem optionalen Gebrauch von Determinierern geprägt. Wie in anderen, ähnlich strukturierten Sprachen, z.B. dem Französischen, Niederländischen und Englischen, produzieren Kinder im Deutschen mit zunehmenden sprachlichen Fertigkeiten immer weniger Ausdrücke, in denen ein obligatorischer Determinierer fehlt. Allerdings muss sich dieser Fortschritt nicht zwangsläufig linear vollziehen.

Am L2-Erwerb des Französischen⁷² zeigt Granfeldt (2003) dass sich der Erwerbsverlauf von Zweitsprachlernern vom L1-Erwerb in dieser Hinsicht unterscheidet: Von Beginn an lassen diese zwar relativ wenige Artikel aus, die Auslassungen erfolgen aber zum Großteil in denjenigen Kontexten, in denen der Artikel in der Erstsprache (Schwedisch) nicht obligatorisch ist, was auf einen Einfluss der Erstsprache deutet. Granfeldt deutet dies als Zeichen dafür, dass die DP den Lernern im L2-Erwerb von Beginn an zur Verfügung steht und Nominalphrasen daher stets als DPs interpretiert werden. Artikel werden im L2-Erwerb zunächst als maximale Phrasenkategorien aufgefasst und stehen zunächst in der Spezifiziererposition von DP, wodurch sie nicht mit dem Nomen kongruieren. Ein ähnliches Phänomen wird im L1-Erwerb für die indefiniten Artikel angenommen, die nicht mit dem Nomen kongruieren, solange sie in der Spezifiziererposition auftreten.

⁷² Da es in vielen Artikelsprachen obligatorische Kontexte für Determinierer gibt, wird hier auf Granfeldt (2003) verwiesen, der sich mit dem Erwerb des Französischen als L2 auseinandersetzt. Analoge Aussagen gelten auch für das Deutsche.

Auch Parodi et al. (2004), die den Erwerb der deutschen DP bei Lernern⁷³ mit den Erstsprachen Koreanisch, Türkisch, Spanisch und Italienisch untersuchen, finden klare Belege für Interferenzen aus der L1. Sie beobachten, dass Lerner mit Koreanisch und Türkisch, deren Erstsprache keinen Artikel kennt, diesen auch im Deutschen häufig in obligatorischen Kontexten auslassen. Die Auslassungsquote liegt zwischen 38% und 83% bei den koreanischen Lernern, zwischen 16% und 58% bei den türkischen Lernern zum Zeitpunkt der ersten Aufnahme, wobei die Quote bei einer türkischen Lernerin mit wachsender Kompetenz im Deutschen von 27% auf 9% sinkt. Bei den italienischen und spanischen Lernern, deren L1 über Artikel mit ähnlichen Gebrauchskontexten wie im Deutschen verfügt, ist die Auslassungsquote von Beginn an niedriger (15-37%) und sinkt mit zunehmender sprachlicher Kompetenz innerhalb von ca. zwei Jahren auf bis zu 3%.

Weitere Evidenz für Transfer finden Parodi et al. im Bereich der Adjektivsyntax. Die italienischen und spanischen Lerner verwenden anfänglich einen Großteil der Adjektive postnominal, wie es in ihrer L1 üblich ist. Dieses Muster ist nach Parodi et al. darauf zurückzuführen, dass das Nomen in den betreffenden Erstsprachen nach NumP bewegt wird, während die an die NP adjungierten Adjektive an dieser Position verbleiben und das Adjektiv so dem Nomen vorangeht. Dieser Transfereffekt ist jedoch nur für die frühen Erwerbsphasen charakteristisch, mit zunehmender Profizienz nimmt die Zahl postnominaler Adjektive ab.

Der von Parodi et al. (2004) beobachtete Einfluss der L1 auf den Zweitspracherwerb in Bezug auf die DP widerspricht denjenigen L2-Theorien, die von „no transfer“ ausgehen, wie z.B. die Minimal Trees Hypothese, und scheint die Full-Transfer-Full-Access-Hypothese von Schwarz & Sprouse (1996) zu bestätigen, wonach sich der Einfluss der Erstsprache besonders im frühen Stadium des L2-Erwerbs manifestiert.

Die Studien von Haznedar (2006) und White (2003a) deuten an, dass strukturelle Parallelen zwischen L1 und L2 Lerner dabei unterstützen können, relevante Merkmale zu erkennen. Haznedar (2006) kommt bei der Untersuchung der Flexionsmorphologie eines Türkischlerner mit der Erstsprache Englisch zum Schluss, dass es zu einem Zeitpunkt, an dem die Verbflexion produktiv und in den meisten Fällen zielsprachlich ist, bei der Kasusmorphologie zu weitaus mehr Auslassungen und Unregelmäßigkeiten kommt. Zu einem ähnlichen Schluss kommt auch White (2003a), die einen türkischsprachigen Englischlerner untersucht. Er hat weitaus mehr Probleme mit bestimmten Aspekten der DP – nur in 60%

⁷³ Das Alter der Lerner bei der ersten Aufnahme liegt zwischen 16 und 60 Jahren.

aller obligatorischen Kontexte produziert er einen overten Determinierer – als mit der Pluralmorphologie (87% korrekte Formen), der Verbmorphologie und der Satzstruktur. Als Grund dafür sieht White (2003a) einen positiven Einfluss der L1 mit ihrer reichhaltigen Flexionsmorphologie. Hazdenar vermutet eine Erleichterung des Erwerbs in Aspekten, in denen es eine Entsprechung in der L1 gibt, so z.B. beim Genitiv, der die höchste Korrektheitsrate bei den Kasusmarkierungen aufzeigt.

4.3.2. Erwerb der (In-)Definitheit

Beim Erwerb der semantisch-pragmatischen Aspekte des Artikelgebrauchs gibt es zwei Aspekte zu beachten. Erwachsene, in deren L1 Definitheit anders realisiert wird als in ihrer L2 Englisch, haben nach Hawkins (2001) Schwierigkeiten mit dem Erwerb von Spezifität und Identifizierbarkeit (*hearer knowledge*) und verwenden definite und indefinite Artikel auch in Kontexten, in denen sie nicht stehen dürfen, oder sie lassen obligatorische Artikel ganz aus (vgl. Abschnitt 4.3.1). Hawkins Ausführungen zum Englischen lassen sich aufgrund der Ähnlichkeiten zwischen den beiden Sprachen auf den L2-Erwerb des Deutschen übertragen.

Skiba & Dittmar (1992: 342ff.) stellen fest, dass die polnischen Lerner in ihrer Studie semantisch-pragmatische Funktionen des Artikels im Deutschen schneller erwerben als die morphosyntaktischen Eigenschaften. Sie markieren zunächst nur die Definitheit des Referenten explizit mit dem definiten Artikel. Erst später verwenden sie auch indefinite Artikel, wobei sich nach Skiba & Dittmar die Tatsache, dass der unbestimmte Artikel zunächst als Quantor bzw. Numerale verwendet wird, erschwerend auswirkt. Während der schnellste Lerner den Kontrast Definitheit-Indefinitheit bereits nach wenigen Monaten markiert, benötigt der langsamste Lerner dafür über ein Jahr. Erst als die semantisch-pragmatischen Gebrauchsregeln für die Artikelarten erworben sind, übernehmen die Artikel weitere Funktionen, insbesondere die Markierung von Kasus.

Die Semantik der Artikel wird im Zweitspracherwerb erworben, bevor die Artikelformen morphosyntaktisch nach Kasus, Genus und Numerus differenziert werden. Wie sich in den beiden folgenden Abschnitten zeigt, legen Zweitsprachlerner im Schul- und Kleinkindalter ein anderes Verhalten an den Tag. Sie benutzen bereits in einem frühen Erwerbsstadium sowohl definite als auch indefinite Artikel, auch wenn diese noch nicht zielsprachlich flektiert sind (vgl. Wegener 1995a; Kostyuk 2005).

4.3.3. Erwerb der DP-Kongruenz

Basierend auf den Ausführungen in Abschnitt 3.1.4. gibt es im Wesentlichen zwei Erklärungsansätze für die im L2-Erwerb beobachteten Abweichungen bei der Flexionsmorphologie in der DP.

Der *Failed Functional Features Hypothesis* (Hawkins & Chan 1997) zufolge können Merkmale, die in der L1 nicht existieren, in der L2 nicht erworben werden. Diesem theoretischen Modell verpflichtet stellt Hawkins (2001: 255ff.) eine Studie zum Genuserwerb (L1 Englisch, L2 Französisch) vor. Er geht davon aus, dass das Merkmal Genus in der Zweitsprache Französisch nicht erworben werden kann, wenn es in der Erstsprache nicht existiert. Aufgrund dessen kann der Lerner in der DP keine echte Genuskongruenz etablieren. Zielsprachliche Kombinationen von Determinierer und Nomen beruhen auf lexikalischem Lernen. Besonders erfolgreiche Lerner können auf diese Weise durchaus eine hohe Korrektheitsrate bei der Genuszuweisung erreichen, obwohl ihre grammatische Repräsentation der DP über kein Genusmerkmal verfügt. Interimsgrammatiken sind durch den Gebrauch von Default-Werten geprägt, die bei unterschiedlichen Determinierern auch auf unterschiedlichen Genusformen beruhen können (z.B. *le* als definitiver Artikel und *une* als indefinitiver Artikel). In vielen Fällen beruhen abweichende Muster auf einer Übergeneralisierung des Default-Wertes.

Auch Sabourin et al. (2006) greifen diese Hypothese auf, die sie allerdings anhand von psycholinguistischer Evidenz aus Studien mit ereigniskorrelierten Potentialen⁷⁴ modifizieren. Sie zeigen, dass nur L2-Lerner, deren L1-Genusystem dem der L2 sehr ähnelt, annähernd zielsprachliche Kompetenz erwerben: „These results show that L2 acquisition of grammatical gender is affected more by the morphological similarity of gender marking in the L1 and L2 than by the presence of abstract syntactic gender features in the L1.“ (Sabourin et al. 2006: 1) Ihren Versuchen liegt die Konstellation L1 Deutsch/L2 Niederländisch zugrunde. Diesem Ansatz und der These von Hawkins & Chan (1997) ist gemeinsam, dass beide in bestimmten sprachlichen Konstellationen davon ausgehen, dass grammatische Merkmale in einer Zweitsprache prinzipiell nicht lernbar sind oder zumindest nicht mit den gleichen Strategien wie im L1-Erwerb.

Demgegenüber geht die *Missing Surface Inflection Hypothesis* (Prévost & White 2000; Lardiere 2000) vom Gegenteil, d.h. von zielsprachlichen Merkmalspezifikationen, aus.

⁷⁴ Dabei handelt es sich um Messungen von Reaktionen auf sprachliche Stimuli in Form von elektrischen Strömen im Gehirn und damit verbundene Reaktionszeiten.

Dieser These zufolge liegt der Grund für die Abweichungen von der zielsprachlichen Flexionsmorphologie in der Diskrepanz zwischen den abstrakten morphosyntaktischen Merkmalen und deren phonetischer Realisierung, wodurch man es hier mit einem reinen Schnittstellenphänomen zu tun hat. Die Vertreter dieser Hypothese nehmen explizit Bezug auf das Modell der *Distributed Morphology* und sehen die Ursache für die Abweichungen im Zugriff auf die zweite Liste des Lexikons, in dem die phonologischen Zuweisungsregeln abgespeichert sind, die z.B. bestimmen, dass die abstrakten Merkmale {[+def]; [+mask]; [+Nom]; [+Sing]} im Deutschen als Artikel *der* realisiert werden.

Blom et al. (2008) schließen sich in Bezug auf erwachsene L2-Lerner des Niederländischen der FFFH von Hawkins & Chan (1997) an: Sie stellen in ihrer Untersuchung des Erwerbs des grammatischen Genus die Hypothese auf, dass erwachsene L2-Lerner dieses über lexikalisches Lernen erwerben, während L1-Lerner wie auch frühkindliche L2-Lerner (mit marokkanischem Arabisch als L1) mit Erwerbsbeginn vor dem 7. Lebensjahr in der Lage sind, die zugrunde liegende grammatische Merkmalsrepräsentation⁷⁵ zu erwerben. Da definite Artikel im Niederländischen lediglich in zwei Formen auftreten (*de* für nicht-neutrale Nomen und genusübergreifend im Plural und *het* für Neutra im Singular), können erfolgreiche L2-Lerner durch Abspeichern von „frames“, d.h. festen Artikel-Nomen-Kombinationen, eine hohe Korrektheitsrate bei der Genuszuweisung erzielen. Tritt jedoch ein Adjektiv zwischen Determinierer und Nomen, so vermag die Art und Häufigkeit der Fehler bei der Adjektivkongruenz zu unterscheiden, ob das Genusmerkmal erworben ist, oder lediglich eine lexikalische Lernstrategie vorliegt. Eine zielsprachliche Adjektivflexion setzt nach Blom et al. (2008) das Vorhandensein des Merkmals [\pm neuter] voraus.

Voraussetzung für den Erwerb dieses Genusmerkmals ist jedoch eine kritische Masse an Input vor einem bestimmten Alter⁷⁶, die beim L1-Erwerb aufgrund der Erwerbsgelegenheit (von Geburt an) gegeben ist: “The crucial premise of such an account would be that activation of [\pm neuter], or deducing the lexical insertion rules of the Dutch adjectival system, only happens if relevant information in the input exceeds a certain threshold or critical mass.” (Blom et al. 2008: 323) Dagegen erreichen frühkindliche L2-Lerner diese kritische Masse nur bei ausreichendem Input. Die Frage nach einer kritischen Masse gilt es auch im Hinblick auf den Erwerb des Genusmerkmals im Deutschen zu überprüfen. Es wäre zu erwarten, dass die im

⁷⁵ Das Niederländische verfügt über zwei Genera und unterscheidet zwischen neutralen und nicht-neutralen Nomen. Eine zielsprachliche Verwendung des definiten Artikels ist erst um das 7. Lebensjahr herum belegt.

⁷⁶ Blom et al. (2008) vertreten die Hypothese, dass sich die dem Erwerb zugrunde liegenden Mechanismen spätestens ab dem 7. Lebensjahr grundlegend verändern.

Vergleich zum Niederländischen größere Formenvielfalt bei Artikeln (vgl. 3.1.6.) den Lerner mehr herausfordern dürfte, Beziehungen zwischen den Formen und den zugrunde liegenden Funktionen herzustellen. Dem Kontrastprinzip zufolge (vgl. Clark 1987; Tracy 2001) sollten Lerner aus kontrastierenden Formen auf unterschiedliche Funktionen schließen können. Ein Beleg dafür, dass sich die Formenvielfalt im Deutschen auf die Geschwindigkeit des Erwerbs auswirkt, findet sich im Vergleich mit dem Niederländischen, wo erst ab dem 7. Lebensjahr zielsprachliche Genuszuweisungsraten belegt sind (Blom et al. 2008: 341).

Viele Studien zur Nominalphrasenstruktur zeigen, dass – ähnlich wie beim Erwerb der Satzstellung – syntaktische Aspekte leichter erworben werden als morphologische. Grammatische Merkmale werden zudem präferiert analytisch anstatt durch Flexionsaffixe ausgedrückt. Parodi et al. (2004) stellen in Bezug auf den Erwerb von Pluralmarkierungen im Deutschen als Zweitsprache fest, dass L2-Lerner anfänglich unabhängig von ihrer Erstsprache Pluralität präferiert lexikalisch ausdrücken, d.h. durch Voranstellung von Quantoren oder Numeralien, ohne dass das Nomen morphologisch markiert wird. Parodi et al. finden bei der Flexionsmorphologie zudem im Gegensatz zu den syntaktischen Aspekten (vgl. 3.3.1) keine Evidenz für Transfer aus der Erstsprache. Auch hier bietet die *Distributed Morphology* einen geeigneten Erklärungsansatz: Anfällig für Transfer ist nur die Berechnungskomponente, d.h. die Syntax im eigentlichen Sinn, die Realisierung von Flexionsmorphemen als Schnittstellenphänomen zwischen dem Syntaxmodul und der Phonologie ist immun gegenüber Einflüssen der Erstsprache.

Auch Gess & Herschensohn (2001) kommen zu einem ähnlichen Resultat: In ihrer Untersuchung des L2-Erwerbs der DP im Französischen durch englischsprachige Lerner zeigen sie, dass syntaktische Aspekte (Determinierer in obligatorischen Kontexten und die Position des Adjektivs) vor morphologischen Aspekten (DP-Kongruenz) gemeistert werden. Am längsten benötigt den Autoren zufolge der Erwerb der lexikalisch kodierten idiosynkratischen Informationen, wie z.B. das grammatische Genus der Nomen, die für L1-Lerner des Französischen keine größere Hürde darstellen (vgl. Karmiloff-Smith 1979: 167f.; Müller 2000).

Spezifischere Aussagen zum Erwerbsverlauf der Kongruenzmerkmale in der deutschen DP finden sich in den Arbeiten von Wegener (z.B. Wegener 1995a), die den Erwerb bei Kindern mit den Erstsprachen Polnisch, Russisch und Türkisch im Schulalter betrachtet. Sie findet bei allen Kindern eine gemeinsame Entwicklungssequenz. Da Wegeners Arbeiten sich am

ausführlichsten mit dem Erwerb der DP-Morphologie im Deutschen als L2 beschäftigen, sollen die Ergebnisse ihrer Arbeiten nun detaillierter dargestellt werden.

Die früheste Erwerbsphase ist durch das Fehlen von Artikeln gekennzeichnet. Unklar bleibt, ob die artikellosen Nomen DPs entsprechen oder ob sie rein lexikalische Projektionen, d.h. NPs, darstellen. Wegener beobachtet, dass die Kinder relativ schnell in die zweite Phase übergehen, in der sie verschiedene Formen des bestimmten und unbestimmten Artikels (*der, die, das, ein, eine*) benutzen. Die unterschiedlichen Formen kongruieren jedoch nicht in Bezug auf Genus mit ihrem Bezugsnomen, Definitheit bzw. Indefinitheit wird jedoch stets durch die entsprechende Artikelart markiert. Wegener stellt fest, dass die beobachteten Kinder wesentlich kürzer in der artikellosen Phase verbleiben, als man es von erwachsenen Lernern kennt.

Die dritte Phase ist gekennzeichnet durch eine „Reduktion der Formenvielfalt“ (Wegener 1995a: 9) auf zwei Defaultartikel: in den meisten Fällen *ein* für alle indefinite Artikel und *die* für alle definite Artikel. Wegener betont, dass *ein* in dieser Phase kein Quantor ist, sondern als Determinierer Indefinitheit signalisiert. Diese Phase ist dadurch gekennzeichnet, dass die Kinder ihre Default-Formen hartnäckig gegen vorhandene Evidenz im Input, insbesondere gegen explizite Korrekturen verteidigen. Diese Vereinfachung in der Nominalflexion ist als eine Lernstrategie aufzufassen, die die Informationsverarbeitung zum Zwecke einer Konzentration auf das Essenzielle reduziert und hindert die Lerner nicht an einer effektiven Kommunikation.

Die vierte Phase, die Wegener in zwei Unterphasen aufteilt, wird von ihr als „Festlegen von Funktionswerten“ bezeichnet. Diese Festlegung führt dazu, dass die Kinder vermehrt grammatisch motivierte Genusfehler produzieren, da die Genusmarker als Kasus- und Numerusmarker interpretiert werden. So werden Subjekte häufig mit *r*-Formen (*der, dieser*) markiert, Objekte mit *s*-Formen (*das, dieses*). In Pluralkontexten hingegen werden bevorzugt *e*-Formen (*die*) benutzt. Auch hier zeigt sich eine Resistenz gegenüber dem Input, insbesondere in Nachsprechttests. Für die *s*-Formen sieht Wegener (1995a: 13) den Grund darin, dass *das* häufig „als Pronomen mit nicht-spezifischer Referenz“ in der Objektposition zu finden ist. Es ist bemerkenswert, dass Lerner interindividuell die gleiche Strategie einschlagen, um das durch Plurifunktionalität gekennzeichnete Determinierersystem zu vereinfachen. Aus den Beispieläußerungen ist zu schließen, dass die Kinder die vierte Phase nach ca. 16-18 Kontaktmonaten erreichen.

In der fünften und letzten Phase bilden die Kinder zielsprachliche Regeln für die Genuszuweisung aus. Zunächst orientieren sie sich dabei am NGP, wodurch es zu semantisch motivierten Genusfehlern kommen kann (*die Mädchen*), später auch an formalen, d.h. phonologischen und morphologischen Gesetzmäßigkeiten (vgl. 4.1.3.). Mit zunehmender Sicherheit im Gebrauch der Flexionsparadigme der Determinierer fällt ihnen eine korrekte Genuszuweisung leichter:

Dabei hilft ihnen die zunehmende Kenntnis der obliquen Formen der Funktoren, des Paradigmas [...], so dass sie das Genus nun aus allen im Input vorhandenen Formen implikativ ableiten können und nicht mehr auf das Auftauchen einer Nominativform angewiesen sind. (Wegener 1995a: 15)

Diese Kenntnis der paradigmatischen Beziehungen erlaubt es z.B., aus Akkusativ-Formen von Determinieren wie z.B. *den, diesen, meinen* zu schließen, dass es bei den determinierten Nomen um Maskulina handelt. Der Formensynkretismus in der Determiniererflexion des Deutschen ermöglicht jedoch die Unterscheidung zwischen Maskulina und Neutra nicht, wenn es sich hierbei um Dativ- oder Genitivformen handelt.

Die Probanden von Wegener illustrieren jedoch auch das für den Zweitspracherwerb typische Phänomen,

„dass sich syntaktische Fähigkeiten bis zur Bildung komplexer Sätze ausbilden können, ohne dass sich parallel dazu die Flexionsmorphologie entwickelt, dass folglich reibungslose Kommunikation in Alltagssprachlichen Interaktionen ohne Beachtung der Genera möglich ist.“ (Wegener 1995a: 18).

Als Erklärung für die Unterschiede im Erwerbsverlauf zwischen L1 und L2 bietet Wegener eine funktionalistische Erklärung. Ihrer Auffassung nach sind die kommunikativen Bedürfnisse bei älteren Kindern wie bei Erwachsenen stärker ausgeprägt als bei Kleinkindern, so dass zunächst diejenigen Formen erworben werden, die eine bestimmte Funktion erfüllen. Dazu zählt sie vor allem Numerus- und Kasusmarkierung, während Genus für sie ein rein formaler Aspekt der Sprache ist, der für L2-Lerner grundsätzlich schwierig zu erwerben ist. Die Verschmelzung von Genus- und Kasus-/Numerusmarkierung an den Determinierern erhält aber laut Wegener (1995a: 22) die Genusmarkierung am Leben: „Vermutlich würden isolierte Genusmarker tatsächlich nicht gelernt.“

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Kaltenbacher & Klages (2006) bei der Betrachtung des Erwerbs von definiten Artikeln bei Kindern im Alter von 5 bis 6 Jahren. In ihrer sechsstufigen Entwicklungssequenz, die sie auf der Basis einer Querschnittsstudie aufstellen,

finden im Gegensatz zu Wegeners Darstellung interindividuell unterschiedliche Erwerbspfade Berücksichtigung. Nach einer anfänglichen Phase ohne Genus- und Kasusmarkierungen etabliert eine Gruppe zunächst ein zweigliedriges Genussystem (*der/die*), ohne Kasusdistinktionen zu berücksichtigen, die andere Gruppe ihrer Probanden markiert zunächst eine Opposition Nominativ (*der* oder *die*) – Akkusativ (*den*), differenziert jedoch nicht nach Genus. In einem fortgeschrittenen Stadium etablieren Lerner dann ein zweigliedriges Genussystem (zunächst ausschließlich für die DPs in Subjektposition, später auch für Objekte) und eine Opposition von Subjektformen (*der/die*) und Nicht-Subjektformen (*den*, später auch *die* für Feminina). Auffällig sind die dokumentierten Schwierigkeiten beim Erwerb von Dativmarkierungen – selbst bei den fortgeschrittenen Lernen sind keine dativmarkierte Formen belegt, sondern lediglich eine binäre Kasusopposition und ein dreigliedriges Genussystem. Die Ergebnisse dieser Studie sind im Folgenden kurz dargestellt (Übersicht nach Kaltenbacher & Klages 2006: 86):

1. Keine Trägerelemente (Artikel fehlen)
2. Undifferenzierter Gebrauch von *der/die*:
freie Variation oder Beschränkung auf eine Form
- 3a. Zweigliedriges Genussystem/kein Kasussystem:
für Subjekt *der* und *die*
für Objekte *der* und *die*
- 3b. Zweigliedriges Kasussystem/kein Genussystem:
für Subjekte *der* oder *die*
für Objekte *den*
4. Zweigliedriges Genussystem (bei DPs in Subjektposition)/zweigliedriges Kasussystem
für Subjekt *der* und *die*
für Objekte *den*
5. Zweigliedriges Genussystem/zweigliedriges Kasussystem
für Subjekte *der* und *die*
für Objekte *den* und *die*
6. Dreigliedriges Genussystem (bei DPs in Subjektposition)/zweigliedriges Kasussystem
für Subjekte *der*, *die* und *das*
für Objekte *den* und *die*

Ihre Ergebnisse bestätigen die Befunde von Wegener (1995a) und Kostyuk (2005) (vgl. 3.3.4.), dass das Genus auch im frühen L2-Erwerb ein Problem darstellt. Im Gegensatz zu Wegener orientieren sich aber die schwächeren Kinder bei Kaltenbacher & Klages (2006: 87)

bei der Genuszuweisung weder am NGP noch an phonologischen Regelhaftigkeiten, erst fortgeschrittenere Kinder scheinen phonologische Prinzipien zu berücksichtigen. Die Beobachtungen in dieser Studie beschränken sich auf den definiten Artikel, doch weisen die Autoren darauf hin, dass der Aufbau von Genusparadigmen bei anderen Determinierern bei den schwächsten Kindern noch nicht begonnen hat. Da die von Kaltenbacher & Klages (2006) untersuchten Kinder nur ca. zwei Jahre älter sind als die Kinder, die in dieser Arbeit untersucht werden, bietet es sich an, die Entwicklungssequenz von Kaltenbacher & Klages im Hinblick auf die jüngere Zielgruppe zu überprüfen.

In den Arbeiten von Bast (2003) und Dimroth (2007) werden zwei russischsprachige Lernerinnen des Deutschen verglichen, die bei Erwerbsbeginn 8;7 bzw. 14;2 Jahre alt sind. Die ältere der beiden Schwestern, Dascha, zeigt von Beginn an eine große Formenvielfalt bei den Determinierern (u.a. *der, die, das, dem, dieser, diese, diesen*). Kurz darauf legt sie sich bei den indefiniten Artikeln auf *ein* als Defaultwert fest, verwendet aber weiterhin *der, die, das* in freier Variation. Die von Wegener (1995a) beschriebene funktionale Formenreduzierung findet sich in den Daten von Dascha nicht. Sie verwendet zwar *-n* Formen zur Markierung direkter Objekte, *die* und *das* werden aber eine lange Zeit für Subjekt- wie auch Objektmarkierung verwendet.

Erst ab dem vierten Monat sind auch die femininen Formen *eine* und *die* in Kombination mit femininen Nomen belegt. Im Gegensatz zu ihrer jüngeren Schwester Nastja sind bei ihr nach 14 Monaten „keine Regelmäßigkeiten für die Zuweisung des Genus erkennbar“ (Bast 2003: 217), insbesondere keine Anwendung des natürlichen Geschlechtsprinzips bei Personenbezeichnungen.

Bei Nastja hingegen ist die Anwendung dieses Prinzips bereits ab dem 4. Kontaktmonat belegt. Auch sie verwendet zunächst *der* und *die* als freie Varianten und hat schon zwischen dem 2. und 4. Kontaktmonat eine hohe Korrektheitsrate bei der Genuszuweisung. Dies wird von Bast (2003: 241) als Hinweis auf memorierte Konstruktionen gewertet, da der Anteil zielsprachlich genusmarkierten Formen in Objektkontexten abnimmt, bevor Nastja ab dem 8. Monat anfängt, phonologische Informationen zur Genuszuweisung zu nutzen. Bis zum 14. Kontaktmonat ist der Genuserwerb bei ihr abgeschlossen.

Mit dem Erwerb des Numerus haben beide Lernerinnen kaum Schwierigkeiten, der Erwerbsverlauf ähnelt dem, was vom Erstspracherwerb bekannt ist, es kommt mitunter zu Übergeneralisierungen einzelner Pluralsuffixe. In wenigen Fällen ist bei beiden Lernerinnen

ein referenzieller Gebrauch von *ein* mit Pluralformen von Nomen attestiert (z.B. *und da gibt es ein Pferden*; Bast (2003: 206)).

Im Unterschied zu den Ergebnissen von Wegener (1995a) stellt Bast zusammenfassend fest, dass ihre beiden Lernerinnen Kasusmarkierungen in der Reihenfolge Nominativ < Dativ < Akkusativ erwerben und mit der Numerusmarkierung keine größeren Probleme haben. Das Genusmerkmal erwirbt jedoch lediglich die jüngere Schwester problemlos, während die Genuszuweisung für die ältere Schwester noch nach 14 Kontaktmonaten ein Problem darstellt. Zudem fehlt bei ihr zum Ende des Untersuchungszeitraums in einem Drittel aller obligatorischen Kontexte der Determinierer.

Dimroth (2007) geht in ihrer Analyse der beiden Lernerinnen unter anderem auf den Erwerb der Adjektivflexion ein. Hier zeigt sich, dass die jüngere Lernerin Nastja insgesamt erfolgreicher ist und Adjektive nach 18 Monaten zielsprachlich flektiert. Bei ihr sind von Beginn an flektierte Formen mit zunächst vier der fünf möglichen Suffixe belegt (*-es*, *-en*, *-er*, *-e*). Nachdem Nastja diese zunächst in freier Variation verwendet, entwickeln sich bald darauf „stabile, allerdings mitunter von der Zielsprache abweichende Form-Funktions-Paare“ (Dimroth 2007: 132). In den letzten Aufnahmen ist die Adjektivflexion zielsprachlich. Das Verlaufs hingegen ähnelt dem erwachsener Zweitsprachlerner, was Dimroth auf eine beschränkte Kenntnis des Genusystems zurückführt. Sie verwendet zunächst nur Stammformen ohne Flexionsendung und wenig später bei über 90% aller Adjektive eine Default-Markierung auf *-ə* (Dimroth 2007: 131). Bis zum Ende des Beobachtungszeitraums findet keine weitere Entwicklung mehr statt.

4.3.4. Studien zur DP im frühkindlichen Zweitspracherwerb

Besondere Aufmerksamkeit verdienen zwei Studien, die den Altersbereich der Drei- bis Vierjährigen im Blickfeld haben und damit eine Vergleichbarkeit mit den meiner Arbeit zugrunde liegenden Daten ermöglichen: Kostyuk (2005) untersucht den Erwerb des Deutschen bei drei russischsprachigen Kindern, die im Alter von 3 bis 4 Jahren in Kontakt mit der deutschen Sprache treten, während Marouani (2006) den Erwerb der Nominalphrase bei neun arabischsprachigen Kindern im Alter von 3 bis 5 Jahren untersucht. Die Aufnahmen von zwei der von Marouani untersuchten Kinder AHA und AII, die bei ihr als JHA bzw. SII kodiert werden, sind zudem ebenfalls Teil des von mir genutzten Datenkorpus.

In den Daten von Kostyuk (2005: 164ff.) findet sich bei allen drei Kindern eine Dominanz des indefiniten Artikels über den gesamten Zeitraum sowie ein konstant hoher Anteil an

artikellosen Nominalphrasen. Diese Nullmarkierung sieht sie als „Ausweichstrategie im Zusammenhang mit dem wenig systematischen und regelgeleiteten Charakter der Genuszuweisung im Deutschen“ (Kostyuk 2005: 174). Bei zwei der Kinder, Artur und Igor, treten in den ersten Aufnahmen so gut wie keine definiten Artikel auf, die Formen *der/die* sowie *ein/eine* werden als freie Varianten gebraucht. Dabei verwendet Artur für Pluralformen ausschließlich *die*, was darauf hindeutet, dass er die Numerusdifferenzierung erworben hat. Die Artikelform *das* tritt nur selten auf. Das dritte Kind, Jakob, verwendet definite Artikel von Beginn an, allerdings finden sich über den gesamten Beobachtungszeitraum nur wenige Belege. Der Anteil korrekter Genuszuweisungen steigt bei allen Kindern allmählich zum Ende des Untersuchungszeitraums hin.

Kasusmarkierte Formen (*den, einen*) treten bei allen Kindern in der zweiten Hälfte des Beobachtungszeitraums auf, ihre korrekte Verwendung in Akkusativkontexten ist allerdings eher zufällig (Kostyuk 2005: 205). In den meisten Fällen wird die Nominativform übergeneralisiert oder der Artikel in akkusativfordernden Kontexten ganz ausgelassen (Kostyuk 2005: 203), so dass die Autorin davon ausgeht, dass Kasus noch nicht erworben ist. Trotz aller Gemeinsamkeiten in der Entwicklungssequenz weist Kostyuk (2005: 204) auf „eine gewisse individuelle Variationsbreite“ in den Erwerbsstrategien hin, die sich primär in der Frequenz einzelner Artikelformen widerspiegelt. Insgesamt scheinen alle drei Kinder nach dem Ende des Beobachtungszeitraums (nach 11, 14 bzw. 16 Kontaktmonaten) weder systematisch nach Genera zu differenzieren noch zuverlässige Kasusmarkierungen zu verwenden. Lediglich die Markierung von Definitheit/Indefinitheit mit bestimmten bzw. unbestimmten Artikelformen ist zielsprachlich, allerdings fehlt in vielen Fällen der Artikel gänzlich.

Marouani (2006) identifiziert in ihrer Arbeit fünf Phasen beim Erwerb der Nominalphrase: Auch sie beobachtet das anfängliche Auftreten eingliedriger Nominalphrasen, d.h. artikelloser Nomen in der ersten Phase. Ab der zweiten Phase verwenden die Kinder indefinite Artikel, in der dritten Phase auch definite Artikel. Die Markierung indefiniter Referenz erfolgt konsequent durch indefinite Artikel, während Definitheit zunächst außersprachlich (z.B. deiktisch) durch artikellose Nominalphrasen realisiert wird. Beim Auftreten definiter Artikel übernehmen diese die Markierung von Definitheit, wodurch sich in den Daten keine artikellosen NPs mehr finden (Marouani 2006: 129ff.). Wie bei Wegener (1995a) markieren in der dritten Phase definite Artikelformen (zuerst *də*, abgelöst durch *die*, später auch *der*) sowie indefinite Artikelformen zunächst nur semantisch-pragmatische Aspekte. Es gibt keine

Anzeichen von Kasus- oder Genuskongruenz, die auftretenden Artikelformen treten als freie Varianten auf. Marouani (2006) beobachtet jedoch keine anschließende Reduktion der Formenvielfalt wie bei Wegener (1995a). Erst in der vierten Phase etabliert sich ein zweigliedriges Genussystem bei indefiniten und definiten Artikel mit einer Unterscheidung von Maskulinum und Femininum. Gleichzeitig stellt Marouani fest, dass die Genuszuweisung bei belebten Nomen aufgrund des NGP, bei unbelebten aufgrund der Anwendung phonologischer Regeln, insbesondere der Schwa- und Einsilberregel, erfolgt. Die fünfte Phase mit (lexikalisch gesteuerter) korrekter Genuszuweisung bei Neutra beobachtet sie nur vereinzelt bei zwei Kindern.

Die Pluralmarkierung entwickelt sich ebenfalls in Phasen: Vor der Etablierung von Pluralallomorphen, mit denen die Pluralität am Nomen markiert werden kann, werden zunächst Singularformen in Pluralkontexten gebraucht, bevor Pluralität durch mehrmalige Wiederholung eines Nomens zum Ausdruck gebracht wird. Später erfolgt eine analytische Markierung durch Numeralia und Adjektive. Beim Pluralerwerb stellt Marouani interindividuelle Unterschiede bei der Präferenz einzelner Pluralallomorphe fest, „die ihrerseits auf individuelle Präferenzen hindeuten“ (Marouani 2006: 216).

Bei den Kasusmarkierungen stellt Marouani (2006: 251) interindividuelle Unterschiede fest: Einige der Kinder entwickeln ein binäres Kasussystem, bei dem Nominativformen im Kontrast zu Akkusativformen auftreten. Die Kinder unterscheiden sich bezüglich dessen, ob Akkusativ genusabhängig als *den* bzw. *die* realisiert wird oder ob eine Form (*den* oder *die*) übergeneralisiert wird (wie bei AII). Zudem wird bei einigen Kindern (darunter auch AHA) beobachtet, dass sie keine Anzeichen von Kasusmarkierungen zeigen. Wie bei Kaltenbacher & Klages (2006) finden sich keinerlei Dativmarkierungen an den Determinierern, allerdings treten schon früh Dativ- und Akkusativformen der Personalpronomen in syntaktisch korrekter Stellung (z.B. *mir, mich, dir, dich*) und morphologisch zielsprachlicher Form auf.

Marouani (2006: 155ff.) befasst sich auch mit der Entwicklung der Kongruenz bei Adjektiven, für die sie eine Erwerbssequenz zusammenstellt. Zunächst treten Adjektive undekliniert auf, später mit dem Suffix *-e*, wobei die arabischen Kinder sie in beiden Fällen dem Nomen nachstellen. Sobald der feminine definite Artikel verwendet wird, werden die Adjektive dann auch dem Bezugsnomen vorangestellt. In späteren Phasen werden auch dreigliedrige Nominalphrasen produziert, wobei die Adjektive zunächst schwach, später nach indefiniten Artikeln auch stark flektiert erscheinen. Genuskongruenz bei Adjektiven ist nur am Ende des Beobachtungszeitraums bei einigen Kindern belegt.

Im Gegensatz zu den anderen vorgestellten Studien zum DP-Erwerb in der Kindheit schließt Marouani einen möglichen Einfluss der Erstsprache auf die Syntax im Deutschen nicht aus. Anzeichen dafür ist die Nachstellung attributiver Adjektive sowie der bei einem Kind beobachtete postnominale Gebrauch des Possessivpronomens. Marouani (2006: 145) bleibt allerdings in ihrer Einschätzung vorsichtig:

Dieses Phänomen könnte als Transfer aus der L1 interpretiert werden. Diese Annahme kann bedauerlicherweise nicht weiter diskutiert werden, da diese Erscheinung [nachgestellte Possessivpronomen, V.L.] ausschließlich und nur zweimal bei diesem Kind zu beobachten war.

Die Erklärung dafür, dass ein Kind (JHA, entspricht AHA in meiner Untersuchung) bis zum Ende des Beobachtungszeitraums keine Genusunterscheidung im Deutschen etabliert, führt sie auf eine bis zu diesem Zeitpunkt nicht etablierte Genusunterscheidung in der L1 Arabisch zurück. Marouani nimmt an, dass diejenigen Aspekte, die nicht bereits in der L1 angelegt sind (Neutrum und Kasus), eine besondere Schwierigkeit im L2-Erwerb darstellen, wenngleich der Erwerb nicht unmöglich ist, wie von Hawkins & Chan (1997) postuliert. Um ihre These zu stützen, schlägt sie vor (Marouani 2006: 157), türkische Kinder, deren Erstsprache keine Genera kennt, zum Vergleich heranzuziehen. In meinen Daten des türkischen Kindes TEO wird sich zeigen, ob Marouanis These bestätigt werden kann.

4.3.5. Offene Fragen zum L2-Erwerb der DP

Eine der größten Schwierigkeiten beim Zweitspracherwerb des Deutschen ist die in fast allen Kontexten obligatorische Verwendung eines Artikels bzw. eines Determinierers. Bei älteren Lernern manifestiert sich in diesem Bereich ein klarer Einfluss der Erstsprache auf die Gebrauchshäufigkeit und die Gebrauchskontexte. Die beiden Arbeiten zum frühkindlichen Zweitspracherwerb kommen bezüglich dieses Einflusses jedoch zu unterschiedlichen Aussagen. Während Kostyuk (2005) die Erstsprache nicht als möglichen Einflussfaktor in ihre Erklärungen einbezieht, schließt Marouani (2006) Transfer im Bereich der Syntax nicht aus. Der Einbezug von Kindern unterschiedlicher Erstsprachen bietet dabei die Möglichkeit, der Frage nachzugehen, ob der Einfluss der Erstsprache beim Erwerb der DP tatsächlich so gering ist, wie es in den Untersuchungen festgestellt wurde, die sich mit dem Erwerb der Satzstellung beschäftigen (vgl. Kroffke & Rothweiler 2006; Thoma & Tracy 2006). Die Frage nach möglichen Interferenzen stellt sich insbesondere bei auftretenden nicht-zielsprachlichen Wortstellungen sowie bei Auslassungen von Determinierern in obligatorischen Kontexten. In subtilerer Form kann sich Transfer aber auch in Form von beschleunigtem oder verzögertem

Erwerb manifestieren, je nachdem, ob die Erstsprache über analoge Merkmale verfügt. Dies gilt es insbesondere im Hinblick auf das Merkmal Genus zu untersuchen.

Die Studien von Marouani (2006) und Kostyuk (2005) kommen hinsichtlich der Verwendung von artikellosen DPs zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen: Während die arabischsprachigen Kinder so gut wie keine artikellosen Nomen mehr produzieren, sobald der definite Artikel erworben ist, fehlen bei den russischsprachigen Kinder aus Kostyuks Untersuchung obligatorische Artikel über einen längeren Zeitraum hinweg. Kostyuk erklärt die „Nullmarkierung“ als Reaktion auf die idiosynkratischen Genuszuweisungsregeln im Deutschen, während Marouani wie auch Kaltenbacher & Klages (2006) und Wegener (1995a) eine funktional motivierte Festlegung auf Defaultwerte unter Nichtberücksichtigung der Genuskongruenz beobachten. Wegener (1993: 92) bemerkt, dass eine produktive Verwendung von Artikeln im Vergleich zum Erstspracherwerb bereits früh einsetzt: Bei den polnisch- und russischsprachigen Kindern bereits nach einem Monat, bei den türkischsprachigen kann die artikellose Phase jedoch bis zum 6. Monat andauern, was immer noch schnell im Vergleich mit L1-Lernern ist.

Neben der Realisierung von Determinierern in obligatorischen Kontexten unterscheidet sich die Erwerbssequenz der Kongruenzmerkmale und der damit zusammenhängenden Flexionsmorphologie vom Erstspracherwerb. Insbesondere der Erwerb des Genusmerkmals stellt ältere Lerner, d.h. bereits ab dem Schulalter (vgl. Wegener 1995a), vor große, wenn nicht sogar unüberwindbare Schwierigkeiten. Eine einheitliche Entwicklungssequenz für den Zweitspracherwerb lässt sich jedoch anhand der diskutierten Arbeiten nicht zusammenstellen, da sie zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Beim frühen Zweitspracherwerb im Kleinkind- und Schulalter lassen sich jedoch folgende Merkmale festhalten: Zunächst wird der definite und indefinite Artikel ausschließlich als semantisch-pragmatische Markierung von Definitheit verwendet. Der Gebrauch mehrerer Artikelformen (*der, die, das, ein, eine*) als freie Varianten ist dagegen nicht überall belegt (Wegener 1995a; Kaltenbacher & Klages 2006). Ebenso unterscheiden sich die Beobachtungen zur Defaultwertstrategie, die auf fehlende Merkmalsunterscheidungen hinweist. Während Wegener eine strikte Formenreduzierung auf jeweils einen definiten (*die*) und einen indefiniten (*ein*) Artikel beobachtet, sind die Defaultwerte bei Kaltenbacher & Klages (2006) entweder nach Kasus (*der/die-den*) oder nach Genus (*der-die*) differenziert.

Auch im Hinblick auf das Verhältnis von Genus- und Kasusmarkierungen kommen die vorgestellten Arbeiten zu unterschiedlichen Ergebnissen. Die drei von Kostyuk (2005)

beobachteten Kinder differenzieren nach insgesamt 11, 14 bzw. 16 Kontaktmonaten weder nach Kasus noch nach Genus. Die von Wegener (1995a) untersuchten Kinder erwerben Genus zuletzt. Die meisten Probanden von Marouani (2006) erwerben ein zweigliedriges Kasussystem (Nominativ/Akkusativ) sowie ein zweigliedriges Genussystem (Maskulinum/Femininum). Ähnliches berichten Kaltenbacher & Klages (2006), die allerdings bei den von ihnen untersuchten Kinder zwei unterschiedliche Pfade identifizieren, je nachdem ob die Genus- oder die Kasusopposition zuerst etabliert ist. Auch für die vorliegende Arbeit stellt sich die Frage, wie viele unterschiedliche Pfade zum Ziel beobachtet werden, aber auch ob das Ziel (d.h. der vollständige Erwerb aller Merkmalspezifikationen in der DP) erreicht ist.

Dieses Ziel wird auch von den Kindern bei Kaltenbacher & Klages (2006) und Marouani (2006) nicht ganz erreicht, in beiden Untersuchungen sind keine dativmarkierten Formen belegt. Zudem etabliert sich das Neutrum als Genuskategorie ganz zum Schluss und auch nicht bei allen Kindern. Nach den Aussagen von Marouani (2006) und Wegener (1995a) bereitet vor allem der Erwerb des Genus den Kindern die größten Schwierigkeiten. Eine zusammenfassende Einschätzung von Marouani (2006: 252) steht repräsentativ für die Ergebnisse der hier vorgestellten Arbeiten zum DP-Erwerb: „Wirft man einen Blick über die Ergebnisse der Arbeit, so kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass der Nominalflexionserwerb generell schwierig und langwierig ist.“ Die folgenden Kapitel werden zeigen, ob dies auch durch die von mir analysierten Daten bestätigt werden kann.

Über die flexionsmorphologischen Aspekte hinaus stellt sich die Frage nach dem syntaktischen Status früher Determinierer, die von keiner der relevanten Untersuchungen zum frühkindlichen L2-Erwerb tangiert wird. Sind frühe Syntagmen von Nomen und Artikel gemäß der Strukturaufbauhypothese (Clahsen et al. 1994, Eisenbeiss 2000; 2002; Müller 1994; 2000) zunächst reine NPs mit dem Determinierer in der Spezifizierer-Position? Lassen die Daten Rückschlüsse zu, wodurch der Erwerb höherer Projektionen (NumP, DP) ausgelöst wird? Oder ist von Beginn des L2-Erwerbs davon auszugehen, dass es sich gleich um Projektionen der Kategorie D handelt, wie z.B. von Granfeldt (2000; 2003) für L2-Lerner behauptet wird, und die interne Struktur der DP sich nach und nach der zielsprachlichen Vorgabe annähert?

5. Methodik und Datenbasis

The object of inquiry – that is, grammar – is not a statistically analyzable phenomenon.
(Lust et al. 1999: 428)

5.1. Korpus

Die Daten für meine Arbeit entstammen dem Kooperationsprojekt „Zweitspracherwerb in der Kindheit unter besonderer Berücksichtigung der Migration“ der Universitäten Mannheim und Heidelberg unter der Leitung von Rosemarie Tracy und Erika Kaltenbacher, das durch das Ministerium für Wissenschaft und Kultur des Landes Baden-Württemberg im Zeitraum 2003-2005 finanziert wurde. Von den acht Kindern, von denen im Rahmen des Projekts Aufnahmen erstellt wurden, ziehe ich sechs für meine Untersuchungen in Form von Einzelfallstudien heran. Die Aufnahmen der beiden anderen Kinder liefern zu wenig relevante Daten für die Auswertung. Teile der Daten wurden in den Arbeiten von Thoma & Tracy (2006), Tracy (2007), Tracy (2008) und Tracy & Thoma (2009) unter dem Gesichtspunkt des Erwerbs der Verbstellung und -flexion analysiert.

Die Auswahl der Sprachen erfolgte bewusst so, dass typologisch unterschiedliche Erstsprachen – Russisch, Arabisch, Türkisch und Englisch – berücksichtigt wurden (zu den jeweiligen DP-Strukturen s. 4.1.7.). Damit wird es leichter, durch die L1 bedingte Entwicklungsmuster auszuschließen, wenn sie auch bei Kindern anderer Erstsprachen in analoger Weise auftreten. Von besonderem Interesse ist z.B. die Frage, ob Kinder mit einer artikellosen Sprache (Türkisch, Russisch) mehr Schwierigkeiten mit dem Erwerb des Artikels im Deutschen haben als die Kinder mit L1 Englisch bzw. Arabisch. Die Erstsprache der Kinder ist im ersten Buchstaben des Alias kodiert, vgl. Tabelle 3:

Tabelle 3. Übersicht über die Daten.

Kürzel	Erstsprache	Altersbereich	Anzahl der Aufnahmen
RNV	Russisch	2;11-4;0	16
RAS	Russisch	3;6-4;3	10
AHA	Arabisch	3;4-4;8	18
AII	Arabisch	4;6-5;7	13
TEO	Türkisch	3;10-5;0	16
EIS	Englisch	3;4-4;0	10

Das Alter der Kinder betrug zwischen 3 und 5 Jahren; die einzige Ausnahme stellt AII dar, der zum ersten Aufnahmezeitpunkt bereits 4 ½ Jahre alt ist. Um eine Vergleichbarkeit zu

gewährleisten, wurden nur solche Kinder ausgewählt, die keine sprachlichen Vorkenntnisse im Deutschen mitbrachten. Für die Auswertung der Daten relevante Hintergrundinformationen zu den Kindern, ihren Eltern und der Sprachsituation zu Hause wurden durch Fragebögen erhoben. Neben der folgenden Übersicht über das Datenmaterial findet sich eine detaillierte Aufzählung der verwendeten Transkripte mit dem jeweiligen Alter der Kinder im Anhang. Bei Zitaten der Kinder in den folgenden Kapiteln sind die Aufnahme und das Alter des Kindes angegeben, z.B. bei einem Beleg aus der zehnten Aufnahme (A10-3;9).

Mit Ausnahme von Ferien oder sonstigen Unterbrechungen wurden alle zwei Wochen Aufnahmen in den Kindertagesstätten erstellt⁷⁷, wo die Kinder von studentischen Mitarbeiterinnen besucht wurden. Die Dauer der einzelnen Aufnahmen beträgt zwischen 30 und 45 Minuten. Zudem wurden von allen Kindern zuhause Aufnahmen in ihrer Muttersprache angefertigt, deren Auswertung bei allen Kindern auf eine altersgemäße und unauffällige sprachliche Entwicklung hindeutete, die in den meisten Fällen von den Eltern bestätigt wurde. Von den Aufnahmen wurden von studentischen Hilfskräften Transkripte erstellt, in denen die Äußerungen der Kinder auf der Basis des IPA (Internationales Phonetisches Alphabet) transkribiert wurden. Danach wurden alle Aufnahmen sorgfältig gegengehört und in die an der Universität Mannheim entwickelte Datenbank DAT (Datenbank zur Analyse von Transkripten) überführt und kodiert, wodurch gezielte Suchläufe möglich wurden. Aufgrund der fusionierenden Struktur des deutschen Flexionssystems war es innerhalb der Datenbank nicht mit vertretbarem Aufwand möglich, falsche Formen nach der Art des Verstoßes, d.h. nach Kasus-, Genus- und Numerusabweichungen zu markieren. Diese Arbeit musste daher von mir im Rahmen der Datenanalyse zusätzlich geleistet werden, ohne dabei die Datenbank einzubeziehen. Da phonologische Aspekte für die vorliegende Arbeit nicht relevant sind, werden die Äußerungen der Kinder in dieser Arbeit bis auf wenige Ausnahmen durch eine orthografische Transkription wiedergegeben. Die folgende Tabelle illustriert die Menge an Daten, die für die Untersuchung herangezogen wurden.

Tabelle 4. Zusätzliche Informationen zum Datenkorpus.

Kind	Gesamtzahl analysierter Datensätze	Obligatorische Kontexte für Determinierer	Gesamtzahl aller Artikel (Token)
RNV	1135	447	359
RAS	655	186	72
AHA	2880	1593	1198

⁷⁷ Für die Aufnahmen wurden Mini-Disc-Geräte der Marke Sony eingesetzt.

Kind	Gesamtzahl analysierter Datensätze	Obligatorische Kontexte für Determinierer	Gesamtzahl aller Artikel (Token)
AII	954	593	454
TEO	1779	994	736
EIS	--- ⁷⁸	671	654
Gesamt	7403	4484	3473

Als Datenbasis für meine Untersuchung dienen Spontansprachdaten, d.h. Aufnahmen vermittelt teilnehmender Beobachtung von Kindern in weitgehend ungesteuerten Spielsituationen. Die Gesprächspartner der Kinder waren studentische Mitarbeiterinnen, in der Regel führte eine Mitarbeiterin alle Aufnahmen mit einem Kind durch. Als Material dienten Spiele und Spielzeuge wie z.B. Tierfiguren, Legosteine, Memorykarten, Handpuppen und Bilderbücher. In einigen Fällen wurden während der Aufnahmen zudem (kindgerechte) Tests durchgeführt, z.B. der SETK 3-5 (Grimm 2001).

Spontansprachdaten erfassen am ehesten die natürliche Sprachproduktion von Kindern, die weitgehend unbeeinflusst von äußeren Anforderungen an das Kind ist (vgl. Stromswold 1996: 25). Der Vorteil dieser Datenerhebungsmethode liegt vor allem darin, dass im Falle umfangreicher Daten diese das tatsächliche Kompetenzniveau weitgehend repräsentativ widerspiegeln. Der Nachteil liegt jedoch auch auf der Hand: Bestimmte Strukturen sind unter Umständen in den Daten gar nicht belegt, wodurch unklar bleibt, ob das Kind sie noch nicht erworben hat oder ob es in den Spielsituationen keine Kontexte gab, in der die betreffende Struktur hätte produziert werden können. So finden sich z.B. bei den vorliegenden Daten bis auf eine einzige Ausnahme keine Kontexte für Possessivkonstruktionen, in denen eine Genitivmarkierung eines Nomens als Possessor erforderlich wäre. Eine solche Datenlücke in einem für die Projektion der DP zentralen Bereich, wie es die Possessivstrukturen darstellen, stellt eine unbefriedigende Datenlage dar und illustriert die Nachteile von Spontansprachdaten.

Wie schon in Abschnitt 4.2.2. erwähnt, nehmen Benennungen und Konstruktionen nach dem Muster „Das ist ein(e) ...“ einen nicht unerheblichen Anteil an der Gesamtzahl aller DPs ein: „the great majority of DPs occurs in particular pragmatic and syntactic contexts, namely namings and presentational constructions.“ (Kupisch 2001: 1). Da zudem das Referenzobjekt

⁷⁸ Da die Daten von EIS lediglich in transkribierter, nicht jedoch in kodierter Form vorliegen, wurden sie von mir ohne Nutzung der Datenbank ausgewertet. Daher lässt sich eine Aussage zu der Gesamtzahl analysierter Datensätze von EIS nicht treffen.

in den meisten Spielsituationen beim Gespräch präsent und damit für Sprecher und Hörer gleichermaßen bekannt ist, lässt sich häufig nicht beurteilen, ob das Kind das Hörerwissen angemessen durch den Gebrauch der zielsprachlichen Artikelart abbildet. Da – abgesehen von diesen allgemeinen Schwierigkeiten – der Gesprächskontext für eine detaillierte, angemessene Analyse der Artikelsemantik nur unzureichend dokumentiert ist, beschränkt sich die Untersuchung auf morphosyntaktische Aspekte.

5.2. Allgemeines zur Methodik der Untersuchung

Ziel dieser Arbeit ist unter anderem, aufgrund von Äußerungen von Kindern Kompetenzmodelle für den frühen Zweitspracherwerb aufzustellen und somit Aussagen über grammatische Repräsentationen zu treffen. Das dieses Kapitel einleitende Zitat von Lust et al. (1999) führt jedoch die Problematik dieses Vorgehens vor Augen. Lust et al. (1999: 429) betonen, dass nur die essenziell variablen Produktionsdaten statistisch analysierbar sind, „The discrete object of inquiry, grammar, must be inferred.“ Die Untersuchung und Interpretation konkreter Sprachdaten setzt ein allgemeines linguistisches Modell der Kompetenz im Sinne einer *I-language* voraus, das bereits in den vorangehenden Kapiteln dargestellt wurde.

Der Schwerpunkt der Arbeit liegt darauf, den Entwicklungsverlauf der beobachteten kindlichen Zweitsprachlerner zu beschreiben und überindividuelle Muster zu identifizieren. Diese Muster sollen mit Erkenntnissen und Beobachtungen aus dem Erst- und Zweitspracherwerb verglichen werden. Neben der Frage, wie und wann etwas erworben wird, stellt sich darüber hinaus die Frage nach dem Gründen für die auftretenden Veränderungen im sprachlichen System der Kinder. Die in den Kapiteln 3.2. und 3.3. beschriebenen Faktoren, die auf den Zweitspracherwerb einwirken, sollen in der Analyse der sprachlichen Entwicklung der Kinder berücksichtigt werden. Insbesondere sind dies die Frage nach dem Zugriff auf L1-Erwerbsmechanismen, der Rolle des Inputs und dem Einfluss von Persönlichkeitsvariablen sowie nicht zuletzt eine mögliche Beeinflussung durch die Erstsprache.

Zur Analyse von Entwicklungsverläufen eignen sich am besten Langzeitdaten, da „die Beobachtung bzw. Feststellung von Systemveränderung nur anhand von (arbeits- und zeitaufwendigen) Longitudinalstudien erfolgen kann.“ (Zangl 1998: 3). Im Mittelpunkt meiner Analysen steht weder der Anfangszustand vor dem Erwerb des Deutschen noch ein zielsprachliches muttersprachliches Kompetenzniveau, das von den Kindern innerhalb des Beobachtungszeitraums von etwa einem Jahr nicht erreicht werden kann. Vielmehr werden

die Zwischenstadien bzw. Interimsgrammatiken näher betrachtet. Herangezogen werden lediglich Produktionsdaten, das Verständnis von DPs wurde nicht in das Untersuchungsdesign einbezogen.

In der Auswertung (Kapitel 6) wird der Versuch unternommen, Erwerbsphasen bei den Kindern zu identifizieren. Für diesen Zweck wurden meist mehrere Aufnahmezeitpunkte zu Clustern zusammengerechnet, da eine einzelne Betrachtung jeder Aufnahme den Blick auf wesentliche Entwicklungssprünge erschwert hätte. Einer solchen Gruppierung bzw. Einteilung können diverse Kriterien zugrunde liegen: das (Nicht-)Auftreten bestimmter Arten von Fehlern, das Vorhandensein und die Häufigkeit bestimmter Konstruktionen oder die Beherrschung eines bestimmten morphosyntaktischen Aspektes (vgl. Stromswold 1996: 38).

5.3. Auswertungskriterien

Die Aufnahmen der Kinder wurden sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht ausgewertet. Da jedoch lediglich sechs Einzelfallstudien vorliegen, können keine übergreifenden statistischen Auswertungen erfolgen. Auch bei der Aussagekraft aller Ergebnisse muss man sich der Tatsache bewusst sein, dass die Schlussfolgerungen auf wenigen Einzelfällen basieren (vgl. Bewer 2004) und es nicht auszuschließen ist, dass weitere Untersuchungen durchaus zu anderen Ergebnissen gelangen können. Die quantitativen Auswertungen, bei denen auf Auswertungskriterien aus anderen Studien zum DP-Erwerb zurückgegriffen wird, beschränken sich daher auf die Analyse jeweils eines Kindes.

Als Maßzahl dafür, dass eine Struktur erworben ist, gilt häufig das 90%-Kriterium von Brown (1973), welches auch hier herangezogen wird. Demnach wird eine Struktur als erworben erachtet, wenn eine Form oder ein Merkmal in über 90% aller Fälle zielsprachlich realisiert wird. Stromswold (1996: 44) betont jedoch, dass an dieser Zahl nichts Magisches haftet: „Language is not a fixed-choice experiment where there are a finite number of possible choices that can be made.“ Daher wird als weiteres Kriterium der erste Beleg einer bestimmten Form bzw. Struktur gewertet, z.B. das erste Auftreten einer bestimmten Artikelform. Allerdings gilt es dabei, genauer hinzuschauen, da solche Erstbelege auch abgespeicherte Formen oder Imitationen sein können.

Um sicher zu gehen, dass eine Sequenz aus Determinierer und Nomen keine abgespeicherte Formel ist, wird nach Übergeneralisierungen gesucht, die im Input nicht vorkommen, z.B. die Kombination eines maskulinen Artikels (*ein, der*) mit einem femininen Nomen. Solche

Instanzen deuten auf einen produktiven Gebrauch des Artikels hin. Lust et al. (1999: 432) warnen vor einer Überinterpretation einzelner Belege: „A single utterance alone will not provide evidence for what is systematic about grammatical knowledge and will always allow multiple possible formal representations.“ Eine von der Zielsprache abweichende sprachliche Performanz kann selbstverständlich auch auf Missverständnisse, Versprecher oder einen Mangel an Aufmerksamkeit zurückzuführen sein (vgl. Lust et al. 1999: 434). Daher ist es wichtig, auch den Zeitpunkt ins Auge zu fassen, zu dem eine Struktur mehrmals in einer Aufnahme belegt ist („age of repeated use“).

Ein zentrales quantitatives Maß, das in vielen Studien zum DP-Erwerb als Maß für den Entwicklungsfortschritt herangezogen wird, ist die Zahl der fehlenden Determinierer in obligatorischen Kontexten. Die Auszählungskriterien unterscheiden sich dabei hinsichtlich dessen, was als obligatorischer Kontext gezählt wird. Als obligatorischer Kontext wird im Allgemeinen eine DP definiert, in der im Deutschen zwingend ein Determinierer stehen muss. Daher sind Eigennamen ohne Artikel und Massennomen von vornherein bei der Zählung ausgeschlossen, da der Gebrauch des definiten Artikels vor diesen optional ist, ebenso indefinite Pluralformen. Als Determinierer zählen dabei nicht nur Artikel, sondern auch die in 4.1.4. gelisteten Wortarten (attributiv verwendete Possessiv-, Demonstrativ-, Indefinit-, und Interrogativpronomen), die Träger der DP-Kongruenzmerkmale sind. Im Bezug auf gemischte DPs (Codemixing) und unverständliche Äußerungen schließe ich mich den Auszählungskriterien von Kupisch (2006: 154) an und schließe diese von der Zählung aus. Imitationen habe ich hingegen einbezogen, da einige Kinder selbst beim direkten Nachsprechen die Form des Determinierers verändern, wodurch Rückschlüsse auf den Entwicklungsstand gezogen werden können.⁷⁹

Granfeldt (2003: 74ff.) weist auf das Problem der Bewertung von Einwortäußerungen hin, die gerade in Kinderdaten zu Beginn einen großen Anteil einnehmen. Häufig werden diese vom Kind als Antwort auf die Frage „Was ist das?“ bzw. in analoger deiktisch unterstützter Verwendung verwendet, obwohl die Antwort auf diese Frage einen obligatorischen Determinierer erfordert. Da das zu benennende Objekt jedoch zumindest im Singular von vornherein bestimmt und identifizierbar ist, lässt sich das Fehlen des Determinierers auch diskurspragmatisch erklären. In der Praxis ist es daher schwierig, pragmatisch legitimierte artikellose Nomen von nicht-zielsprachlichen Strukturen zu unterscheiden. Aus diesem Grund

⁷⁹ Nomen, die ohne Unterbrechung unmittelbar nacheinander wiederholt auftreten, werden lediglich einmal gezählt.

werden Einwortäußerungen hier wie bei Eisenbeiss (2002) bei der Zählung nicht berücksichtigt.

Eine weitere Schwierigkeit der Deutung fehlender Artikel besteht darin, dass es unterschiedliche Erklärungsmuster dafür gibt: Zum einen kann dies darauf zurückzuführen sein, dass Kinder zählbare Nomen im Singular nicht-zielsprachlich als Massennomen oder als Pluralform klassifizieren, bei denen der Artikel nicht obligatorisch ist. Mit der Fehlklassifikation von Individualnomen als Massennomen beschäftigt sich Kupisch (2008) ausführlich und kommt dabei zu dem Ergebnis, dass dieser Bereich „relativ unproblematisch ist und keinesfalls die Erklärung für die nachhaltigeren Artikelauslassungen im Spracherwerb des Deutschen im Vergleich zu anderen Sprachen sein kann“ (Kupisch 2008: 153). Weitere mögliche Erklärungen bestehen z.B. darin, dass die Auslassung syntaktisch bedingt ist oder die komplexe Flexionsmorphologie den Erwerb der Obligatorik verlangsamt. Schließlich ist in Betracht zu ziehen, inwiefern ethnolektale/jugendsprachliche Varianten des Deutschen („Ghettodeutsch“, vgl. Keim 2004), bei denen der Wegfall von Artikeln in bestimmten Konstruktionen legitimiert ist, als Norm für die Sprache der Kinder fungieren und damit für die Auslassungen von Artikeln verantwortlich sein können. Auf dieses Erklärungsmuster wird bei der Analyse der Daten von TEO in Abschnitt 4.2.2. näher eingegangen.

Da eine Beschränkung auf das Verhältnis von fehlenden und realisierten obligatorischen Determinierern in vielen Fällen keine Einsicht in zugrunde liegende Entwicklungen offenbart, wurden die DPs zusätzlich nach syntaktischen Kontexten sortiert. Dabei wurde unterschieden zwischen isolierten DPs, d.h. solchen, die weder durch ein Verb noch durch eine Präposition Kasus zugewiesen bekommen, und solchen, in denen die DP entweder als Argument eines Verbs fungiert oder von einer Präposition regiert wird und daher Kasus (Nominativ, Akkusativ, Dativ) erhält. Bei den Präpositionalphrasen wurde zwischen Dativ und Akkusativ fordernden Präpositionen unterschieden (bzw. statischer und dynamischer Lesart).

Eine weitere methodologische Herausforderung ist die Interpretation nicht-zielsprachlicher Flexion bei Determinierern und Adjektiven. In den letzten Aufnahmen von RNV verwendet sie die maskuline Form des definiten Artikels „den“ auch in Verbindung mit neutralen Nomen, wie z.B. „in den Krankenhaus“ oder „ich will den Puzzle“. Aufgrund der Verschmelzung von Genus- und Kasusmarkierung ist die Deutung solcher Äußerungen schwierig, wenn man sie nicht in den Gesamtkontext, d.h. den sprachlichen Entwicklungsstand des Kindes einordnen kann. Rein theoretisch können diese Beispiele auf eine Übergeneralisierung der maskulinen Kasusmarkierung auf alle Genera zurückzuführen

sein (in der Annahme, Akkusativ wird generell durch *-n* markiert) oder um einen Genusfehler, d.h. den Neutra *Krankenhaus* und *Puzzle* wird maskulines Genus zugewiesen. Da RNV diese auf *-n* auslautenden akkusativmarkierten Formen wie z.B. *diesen*, *meinen*, *den* jedoch nur vor Maskulina und Neutra, jedoch nicht vor Feminina verwendet, ist die erste Interpretation hinfällig. Da das Neutrum bei diesem Kind zu diesem Zeitpunkt noch nicht als eigenständige Genuskategorie etabliert ist, wird der Akkusativ gleichermaßen bei Maskulina wie auch bei Neutra mit dem *-n*-Flexiv markiert, wie in Abschnitt 6.1.4. gezeigt wird.

Auch bei der Interpretation nicht-zielsprachlicher Genusformen besteht die Gefahr, dass keine eindeutige Erklärungen dafür gefunden werden kann: Zum einen kann es sich dabei um eine falsche Genuszuweisung (z.B. *Hase* als Femininum) handeln, zum anderen kann das Problem in der Wahl der dem Genus des Nomens entsprechenden Form des Determinierers (bei korrekter Genuszuweisung) liegen. Hierauf gehe ich in den folgenden Kapiteln näher ein.

6. Individuelle Erwerbsprofile der beobachteten Kinder

„Ich sag immer noch eine Schuhe“ (AHA 4;5)

Im sechsten Kapitel wird der Erwerb der DP für jedes der sechs Kinder einzeln präsentiert und diskutiert. Um eine vergleichende Betrachtung im siebten Kapitel zu ermöglichen, sind die Darstellungen ähnlich aufgebaut. Nach einem einleitenden Abschnitt, in dem die Inputsituation und die Sprachsituation in der Familie dargestellt und die allgemeine Entwicklung in der Zweitsprache skizziert werden, erfolgt zum einen eine Betrachtung der Verwendung von Determinierern in obligatorischen Kontexten, zum anderen wird der Erwerb des definiten und des indefiniten Artikels sowie anderer Determinierer und Adjektive unter Berücksichtigung von Genus-, Kasus und Numeruskongruenz detailliert analysiert. Man wird sehen können, dass innerhalb bestimmter zeitlicher Abschnitte zusammenhängende Muster zu erkennen sind. Diese können z.B. die Nutzung oder die Aufgabe einer Defaultwertstrategie sein oder die Etablierung von Kasus- bzw. Genusoppositionen.

6.1. RNV

6.1.1. Einleitende Beobachtungen

Das erste untersuchte Kind, RNV, ist zum Zeitpunkt der ersten Aufnahmen 2 Jahre 11 Monate alt und besucht bereits seit fünf Monaten die Kindertagesstätte. Bis zum Eintritt in die Einrichtung sprach und hörte sie zuhause ausschließlich ihre Erstsprache Russisch. Sie wächst zusammen mit ihrer zwei Jahre älteren Schwester auf, die zuhause mit ihr auch ab und zu deutschsprachige Lieder singt. Ansonsten beschränken sich die Kontakte mit der deutschen Sprache auf die Kindertagesstätte und Kontakte in der Nachbarschaft. Ihre Eltern, die durchschnittlich fünf bis sechs Stunden am Tag mit ihren Kindern verbringen, sind fünf Jahre zuvor aus Russland nach Deutschland eingewandert und legen großen Wert darauf, dass ihre Kinder die Muttersprache gut beherrschen, aber auch das Deutsche erwerben. Laut Einschätzung der Eltern beherrscht RNV ihre Muttersprache sehr gut.

Obwohl RNV bei der ersten Aufnahme in der Kindertagesstätte bereits fünf Monate Kontakt mit der deutschen Sprache hatte, spricht sie in den ersten Aufnahmen relativ wenig, zudem bestehen ihre frühen Äußerungen meist nur aus Ein- oder Zweiwortäußerungen. Auffällig ist auch, dass sie bis zur fünften Aufnahme relativ viele russische Wörter verwendet, wenn sie das Äquivalent auf Deutsch nicht kennt, darunter auch russische Nomen in Verbindung mit einem deutschen Artikel. Thoma & Tracy (2006) stellen fest, dass RNV nach sechs Monaten

(mit 3;5) erste zielsprachliche Hauptsätze mit einer vollständigen Satzklammer produziert („*Ich will net nimmer spielen*“). Die meisten finiten Verben sind zudem korrekt flektiert. Nur zwei Monate später (3;7) produziert sie auch schon erste Nebensätze mit zielsprachlicher Verbendstellung, z.B. „*Wenns jemand kommt dann am sag geh weg okay*“. Eine ähnlich sprunghafte Dynamik lässt sich auch für den Erwerb der DP beobachten.

Bei RNV lassen sich vier relativ klar umgrenzte Erwerbsphasen identifizieren. Die Einteilung basiert auf Entwicklungsmustern und Entwicklungsschüben, die in den folgenden Abschnitten näher dargestellt werden:

Tabelle 5. Erwerbsphasen bei RNV.

Phase (Aufnahmen)	Kontaktmonate ⁸⁰	Alter	fehlende Determinierer in obligator. Kontexten (durchschn.)
I (1-7)	5.-9. KM	2;11-3;3	21%
II (8-11)	10.-13. KM	3;4-3;7	10%
III (12-14)	13.-15. KM	3;7-3;9	8%
IV (15-18)	16.-18. KM	3;10-4;0	5%

Eine Übersicht über die von RNV verwendeten Formen des definiten und indefiniten Artikels zeigt je nach Erwerbsphase differenzierte Musterpräferenzen, welche die Phaseneinteilung motivieren und im Detail in den Abschnitten 6.1.3. bzw. 6.1.4. dargestellt werden. Wie weiter unten gezeigt wird, treten definite Artikel schon in der ersten Phase auf, sind jedoch auf einzelne Kontexte beschränkt und werden erst ab der 8. Aufnahme produktiv gebraucht. Indefinite Artikel sind bereits zum 1. Aufnahmezeitraum produktiv und treten insgesamt häufiger auf als definite Artikel. In diesem Zusammenhang sei daran erinnert, dass RNVs Erstsprache Russisch eine artikellose Sprache ist, in der die Definitheit mit anderen Mitteln markiert wird, z.B. durch die Wortstellung (vgl. 4.1.7.). Das folgende Schaubild zeigt die absoluten Häufigkeiten von definiten und indefiniten Artikeln sowie anderer Determiniererarten:

⁸⁰ KM bezeichnet den Kontaktmonat, d.h. die Anzahl der Monate seit dem Erstkontakt mit dem Deutschen.

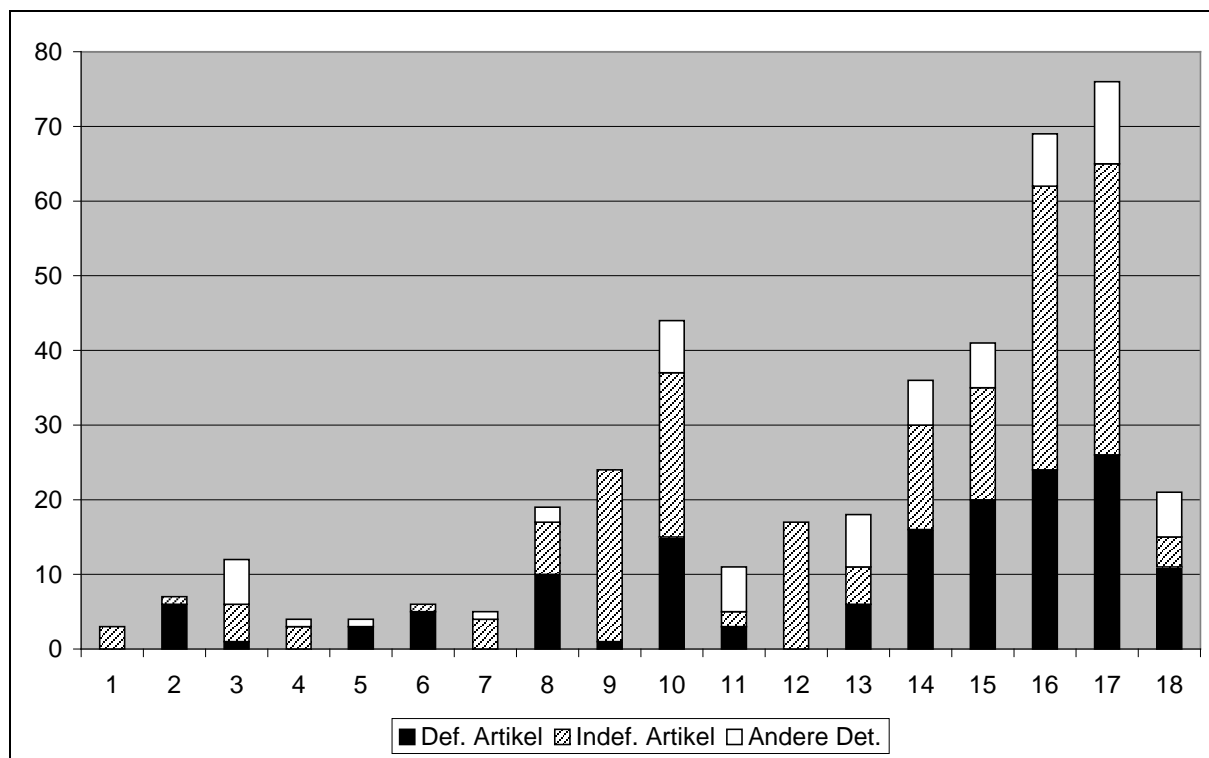


Abbildung 1. Absolute Häufigkeiten der Determiniererarten (RN).

Da RNV in den ersten sieben Aufnahmen (2;11-3;4) insgesamt relativ wenig spricht und sich dadurch auch nur wenige obligatorische Kontexte für Determinierer ergeben, verdient diese Phase eine gesonderte Betrachtung. Bereits in dieser frühen Phase stellen jedoch artikellose Kontexte eher die Ausnahme dar. Die Erwerbsstrategien von RNV gleichen in vielerlei Hinsicht bekannten Vorläuferstrukturen aus dem Erstspracherwerb:

(29a) phonetisch reduzierte Formen (Platzhalter bzw. Klitika), z.B.:

ə Hund uə Katze (A1-2;11)

Hund .. unə Katze (A1-2;11)

(29b) ganzheitliche, unanalysierte Formeln vor Nomen (z.B. *desta* gleichermaßen vor Nomen im Singular/Plural), z.B.:

desta Hunde (A1-2;11)

desta Papa (A2-3;0)

deste Nicole (A2-3;0)

nein nischte Blume (A2-3;0)

inda Gruppe (A2-3;0)

wose Mama (A3-3;0)

iste Hexe ausgezun (A6-3;2)

(29c) Kombinationen von Possessivpronomen und Nomen, vorrangig (8 von 9 Belegen) die Kombinationen *meine Mama* und *meine Gruppe*, z.B.:

e die sag meine Mama (A3-3;0)

ich meine Gruppe (A3-3;0)

(29d) Kombinationen von definitivem Artikel (*die* bzw. [tɪ]) und Eigennamen, z.B.:

<i>əə kommt [tɪ] Nicole</i>	(A2-3;0)
<i>ich [tɪ] Nicole</i>	(A3-3;0)
<i>die Vitalina</i>	(A5-3;1)
<i>oh die Mama</i>	(A5-3;1)
<i>wo is die Michelle</i>	(A6-3;2)

Da das Nomen *Mama* sowohl mit definitivem Artikel als auch ohne (*wose Mama*) und mit Possessivpronomen belegt ist, ist es unwahrscheinlich, dass es sich bei den Kombinationen in (29d) um abgespeicherte Einheiten handelt. Diese in (29d) belegte Verwendung zeigt, dass RNV bereits über eine Regel für den definiten Artikel verfügt, der obligatorisch vor Eigennamen verwendet wird (Eigennamen ohne Determinierer sind in den ersten sieben Aufnahmen nicht belegt). Dieser expletive Gebrauch des definiten Artikels vor inhärent definiten Eigennamen dient RNV als Einstieg in die DP-Syntax, wie dies bereits von Penner & Weissenborn (1996) beim L1-Erwerb beobachtet wurde. Ein produktiver Gebrauch des definiten Artikels mit anderen Nomen kann erst ab der 8. Aufnahme beobachtet werden.

Bis zur siebten Aufnahme sind 14 Belege des indefiniten Artikels (*ein/n/eine*) zu finden, darunter drei Übergeneralisierungen von *ein* auf feminine Nomen sowie zwei Übergeneralisierungen von *eine* auf Maskulina. Bei der geringen Beleganzahl kann somit für diese Phase nicht ausgeschlossen werden, dass die Zuordnung der Formen des indefiniten Artikels auf dem Zufallsprinzip beruht (zur weiteren Entwicklung vgl. 6.1.4.). Zu den ersten mit indefinitem Artikel belegten Nomen zählen u.a. *ein Mensch*, *ein [pʊzəl]* (Puzzle), *ein Mädchen*, *ein Lippenstift*, *eine Blume*, *eine Gruppe*, *eine Ball*, *eine Pullover*.

Darüber hinaus fehlt in 10 von 38 aller obligatorischen Kontexte in den ersten sieben Aufnahmen ein overter Determinierer. Die Hälfte dieser Fälle ist jedoch auf die artikellose Adjektiv-Nomen-Kombination „*anderes Gruppe*“ in der vierten Aufnahme zurückzuführen. Dies lässt sich erklären, wenn man annimmt, dass die syntaktische Repräsentation der Nominalphrase bei RNV in dieser frühen Phase lediglich eine pränominale Position zur Verfügung stellt, wie es z.B. Clahsen, Eisenbeiss & Vainikka (1994) und Müller (2000) für den L1-Erwerb vorschlagen. Es bleiben somit nur noch fünf obligatorische Kontexte, in denen RNV keinen Determinierer verwendet:

- (30) a. *'sis Ø Schiff* (A2-3;0)
 b. *Ø Nase putzen du* (A3-3;0)⁸¹

⁸¹ Hier kann es sich auch um eine Imperativform handeln, die so auch unter bestimmten pragmatischen Gesichtspunkten in der Zielsprache möglich wäre (strenger Befehlston).

- c. *guck mal* Ø *Karte* (A3-3;0)
 d. *Hui* Ø *Osterhase da* (A5-3;1)

Möglich ist, dass RNV in (a,c,d) die Definitheit im Sinne eines identifizierbaren Referenten außersprachlich realisiert, d.h. gestisch, wie die Wörter *da* bzw. *guck mal* vermuten lassen, während der Referent bei (b) durch seine Unikalität identifizierbar ist. Somit hätte RNV bereits in dieser frühen Phase eine Opposition von Indefinitheit (markiert durch *ein/eine*) und Definitheit (außersprachlich realisiert bzw. durch *die* bei Eigennamen) etabliert, wenngleich diese erst ab der 12. Aufnahme zuverlässig markiert wird. Kombinationen des indefiniten Artikels mit entlehnten russischen Nomen (*guck mal einer CHVAST* (=russ. Schwanz)) belegen, dass dieser bereits früh eine referentielle Funktion ausübt.

6.1.2. Artikelverwendung in obligatorischen Kontexten

Abgesehen von den ersten vier Aufnahmen (Alter 3;0-3;3; 5.-7. Kontaktmonat) fehlt der im Deutschen obligatorische Determinierer in relativ wenigen Fällen. Dem folgenden Schaubild ist zu entnehmen, dass die obligatorische Realisierung von D ab der 12. Aufnahme (3;9, 13. Kontaktmonat) als erworben gelten kann, da der Determinierer in unter 10% aller obligatorischen Kontexte fehlt (bzw. in über 90% vorhanden ist):

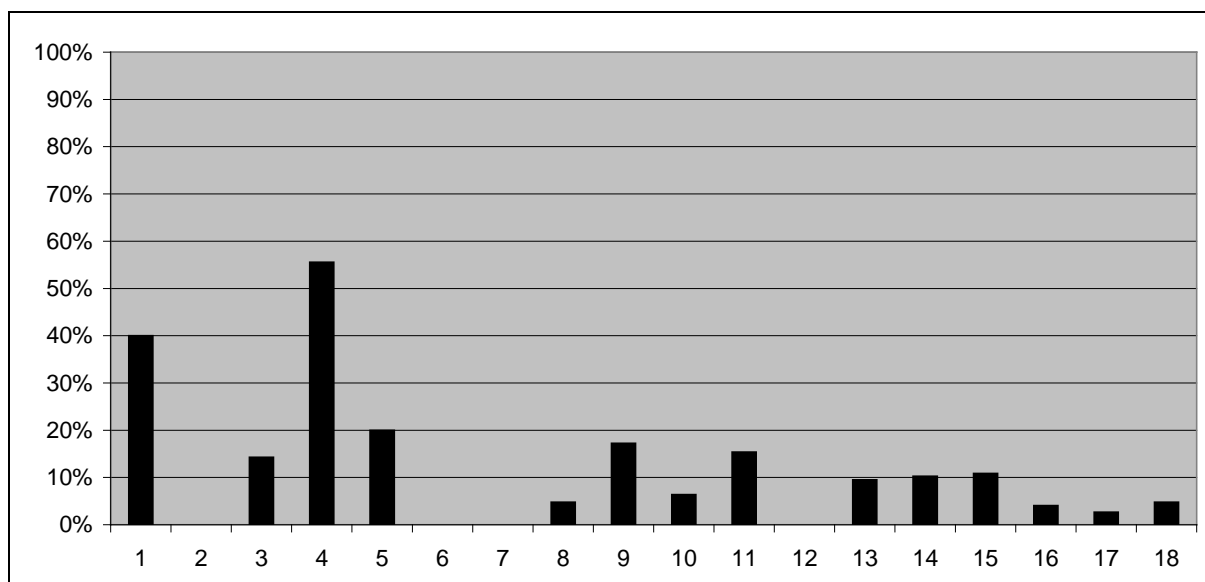


Abbildung 2. Fehlende Determinierer in obligatorischen Kontexten (RNV).

Eine genauere Betrachtung der Kontexte, in denen Artikel fehlen, zeichnet ein differenzierteres Bild. In der zweiten Phase, der die Aufnahmen 8 bis 11 zugerechnet werden, fehlt bei RNV der Determinierer in durchschnittlich 10% aller obligatorischen Kontexte. Dabei erreicht sie bereits in der 8. und 10. Aufnahme mit einer Quote von 5% bzw. 6% bereits einen sehr guten Wert. Die meisten Auslassungen sind in Akkusativkontexten (9 von 18

Fällen) sowie Nominativkontexten (5 von 25) belegt. Einige Beispiele für Auslassungen in Akkusativkontexten sind: „*ich will Ø Banane essen*“⁸² (A9-3;4); „*hab ich Ø Knop (=Knopf) gemacht*“ (A10-3;6); „*wir müssen Ø kleinen erst mach*“ (A11-3;7). In allen 48 fragmentarischen Äußerungen, d.h. Positionen, die nicht von CP/IP/VP bzw. Präpositionen regiert werden, zeigt sich keine einzige Auslassung, ebenso fehlt nur in einer von neun Präpositionalphrasen ein obligatorischer Artikel: „*und die sind in Ø schule*“ (A9-3;4). Somit kann man also davon ausgehen, dass RNV spätestens zum Zeitpunkt der 12. Aufnahme die syntaktische Notwendigkeit des Artikels erkannt hat und definite bzw. indefinite Artikel in den entsprechenden zielsprachlichen Kontexten verwendet.

Diese Hypothese wird durch die Zahlen in der dritten Erwerbsphase bestätigt: Hier fehlt der Determinierer nur noch in 6 von 67 obligatorischen Kontexten (8%). Massennomen (z.B. *Blut*), benutzt RNV ohne den in diesen Fällen nicht obligatorischen Artikel: „*dann ist da Bluuut*“ (A12-3;8); „*da war Blut*“ (A12-3;8), später auch: „*wir haben Orangensaft*“ (A15-3;10).

In der letzten Erwerbsphase beträgt der Anteil von DPs mit obligatorischem Determinierer 95% aller DPs: Insgesamt 205 realisierten Determinierern stehen nur noch 11 Auslassungen in obligatorischen Kontexten entgegen. Von diesen finden sich 6 (von 57) in Akkusativkontexten und 5 (von 19) nach Präpositionen. Fehlende Artikel nach Präpositionen sind zuletzt in der 15. Aufnahme (3;10) belegt:

- (31) *du gehst zu mir in Ø Krankenhaus*
.. die wenn geht's äh in Ø Krankenhaus
Vitalina war schon in Ø Krankenhaus

Bis zum Ende des Beobachtungszeitraums fehlt der Artikel am häufigsten, wenn dem Nomen ein Adjektiv vorausgeht, z.B.: „*hast du Ø andereməB -Bla*“; „*has du Ø anderen Blatt genehmt*“; „*und jetzt mit Ø klein Baby*“ (A16-3;11) und „*Ø anderen die Vitalina hat auch Ø anderen*“ (A17-3;11).

6.1.3. Der definite Artikel

Eine Übersicht über die von RNV verwendeten Formen des definiten Artikels zeigt, dass sie in der zweiten und dritten Phase fast ausschließlich die Form *die* verwendet. Die Belege aus den ersten sieben Aufnahmen sind zum Teil Vorläuferstrukturen von DPs, von Beginn an verwendet RNV jedoch auch den definiten Artikel regelgeleitet vor Eigennamen (vgl. 6.1.1.).

⁸² Hierbei könnte es sich auch um den Plural *Bananen* handeln.

Erst in der vierten Phase kommt es zu einer massiven Erweiterung des Formeninventars, das nun *der*, *die*, *das* wie auch die kasusmarkierten Formen *dem* und *den* umfasst. Eine nähere Analyse wird zeigen, dass mit dem Erwerb neuer Formen auch eine funktionale Differenzierung einhergeht.

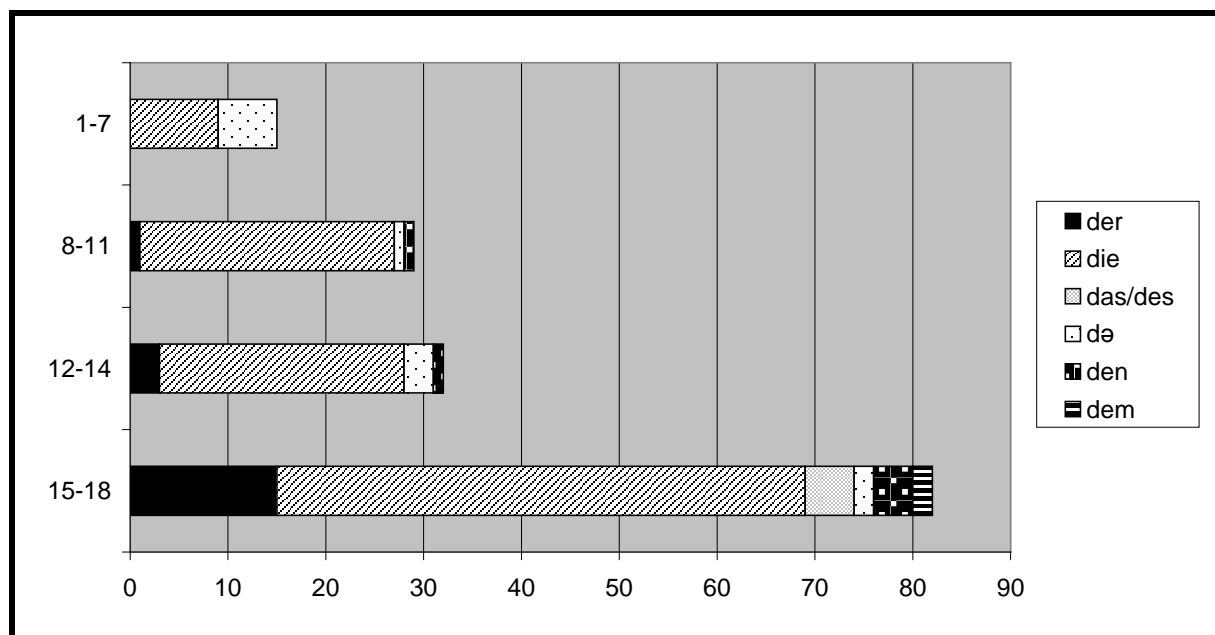


Abbildung 3. Absolute Häufigkeiten der Formen des definiten Artikels (RNV).

Ab der 8. Aufnahme lässt sich ein produktiver Gebrauch des definiten Artikels nachweisen, allerdings beschränkt sich RNV auf eine Default-Form *die*: einem Beleg der maskulinen Form (*der Hund* in der 8. Aufnahme) stehen 26 Tokens der femininen Form entgegen, von denen jedoch 18 (69%) korrekterweise vor Feminina auftreten, u.a. *die Puppe*, *die Biene Maja*, *die Frau Weber*, *die Fliege*, *die Schlange*, *die Perle*. Der definite Artikel tritt auch in Verbindung mit Pluralformen auf, z.B. *die Füße*, *nettie* (=nicht die) *Arme* (A10-3;6), *die Blätter* (A11-3;7). Die dialektalen Varianten von *das* in der 14. Aufnahme (3;9) lassen sich nicht eindeutig als Artikel identifizieren, es könnte sich hierbei ebenfalls um die deiktische Verwendung eines Demonstrativpronomens handeln: „so geht keine *des* Spiele“; „wie geht *des* Spieler“.

Zwar treten explizit kasusmarkierte Artikelformen erst ab der 10. Aufnahme auf, an Personalpronomen werden Akkusativ und Dativ jedoch bereits zielsprachlich ab der 6. Aufnahme markiert, z.B. „*Mama kauf mir*“ (A6); „und *Mama hat mich getragen*“ (A10-3;6); „*ich will dir was zeigen*“ (A10-3;6); „*wenn bis du zu uns*“ (A14-3;9). Die akkusativmarkierte Artikelform in der 10. Aufnahme bleibt zunächst eine Ausnahme, die nicht zur Etablierung einer Opposition Nominativ-Akkusativ im maskulinen Paradigma führt:

- (32) Erw.: Was suchst du denn?
 RNV: *m den Blume*

Erste Anzeichen für eine Ausdifferenzierung der Artikelformen finden sich in Präpositionalphrasen: So verwendet RNV noch in der 12. Aufnahme (3;8) drei Mal die Dativform *der* statt der Akkusativform *die* (z.B. „*jetzt gehen wir in der Gruppe*“)⁸³, in der 13. Aufnahme (3;8) finden sich bereits erste Belege einer zielsprachlichen Verwendung („*gehen wir in die Gruppe*“), wobei dies auf eine Reanalyse des Artikels als Default-Form zurückzuführen ist. Parallel dazu steht nach einer den Dativ fordernden Präposition ein phonetisch reduzierter Artikel: „*in də Gruppe hab ich dis gespielt*“. In der letzten Aufnahme differenziert RNV zwischen Dativ und Akkusativ in Präpositionalphrasen:

- (33) *dann muss ich Schokolade austeilen in da Gruppe*
jetzt geh ich in die Gruppe

Anders beim verbregierten Dativ Fem.: hier verwendet RNV bis zur letzten Aufnahme die Nominativ-/Akkusativform *die*, z.B. „*gib nis (=nicht) die Tatjana*“ (A13-3;8); „*dann zeig ich die Cecilia des*“ (A18-4;0). Zusammen mit einem einzelnen Beleg einer Dativmarkierung am Artikel im Plural („*nein ich will nich runter zu den ander'm*“ A14-3;9), lässt sich insgesamt keine klare Evidenz für die Etablierung einer konsistenten Dativmarkierung finden.

Zu einer kompletten Reorganisation im System der definiten Artikel kommt es ab der 15. Aufnahme. RNV erweitert ihr Formeninventar in der letzten Phase um die Artikelformen *der*, *das*, *den* und *dem*. Gleichzeitig erweist sich die Zuweisung der Nominativformen bereits genusgesteuert: Wie im folgenden Schaubild zu erkennen ist, verwendet RNV bei Feminina und Maskulina in fast allen Fällen die zielsprachliche Artikelform. Dies belegt eindeutig, dass sich eine Opposition zwischen Maskulinum und Femininum etabliert hat. Das Neutrum hingegen stellt noch keine separate Genuskategorie dar, was z.B. durch die schwankende Zuordnung der Artikelform bei Neutra (*die/der Baby*) illustriert wird.⁸⁴ Die meisten Neutra werden wie Feminina oder Maskulina behandelt: Nur in 3 von 12 Fällen verwendet RNV den Artikel *das* (bzw. seine dialektalen Variante *des*): *des Schaf*, *des Spiel*, *des Flugzeug*. Bei den 49 femininen Nomen ist nur noch eine vom Genus her abweichende Artikelform belegt (*der Katze*).

⁸³ Der Kontext dieser Äußerung lässt darauf schließen, dass RNV hier die dynamische Interpretation intendiert hat und somit Akkusativ gefordert ist.

⁸⁴ Als alternative Erklärung für die Genusschwankungen bei *Baby* bietet sich an, dass die Form des Artikels sich nach dem Geschlecht des Referenzobjektes (männliche bzw. weibliche Puppe) richtet.

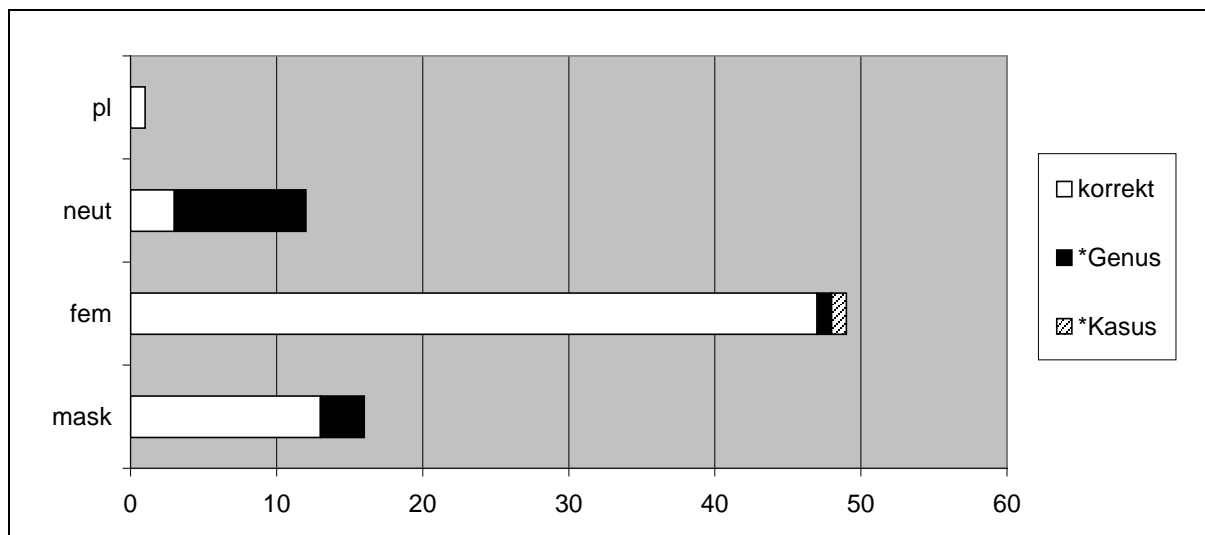


Abbildung 4. Kongruenz bei definiten Artikeln (RNV; Aufnahmen 15-18).

Zum Ende des Beobachtungszeitraums sind auch Kasusoppositionen etabliert. Wie am obigen Diagramm zu erkennen ist, wird nur eine einzige Artikelform in einem falschen Kasuskontext verwendet. Die auftretenden kasusmarkierten Formen *den* und *dem* werden in den entsprechenden zielsprachlichen Kontexten gebraucht, so beim Akkusativ, z.B. „auf *ten* Tisch“ (A15), und beim Dativ, z.B. „so machen mit *dem* Blatt“ (A16), „ja und denn hab ich mit *dem* Papa geweint“ (A17). Bei den mit einer Präposition amalgamierten Artikeln verwendet RNV die zielsprachliche Form, auch wenn das Nomen in einem Fall eine Entlehnung aus dem Russischen darstellt: „wir warn im *MAGAZIN* (russ. für *Laden*) dann ham wir gekauft“ (A17); „zum Geburtstag“ (A15). Schließlich zeigen sich bei RNV Reflexe einer Akkusativmarkierung in einem Fall sogar am Nomen selbst: „und ich will jetzt *den* Hasen machen“ (A17). Übergeneralisierungen von *den* auf Neutra („in *den* Krankenhaus“; „ich will *den* Puzzle“) dürfen dabei nicht als Übergeneralisierung der *-n* Form auf alle Genera gedeutet werden, sondern müssen als Genusfehler im Zusammenhang mit Neutra gewertet werden, zumal das *n*-Flexiv nicht auf Feminina in Akkusativkontexten übergeneralisiert wird. Die Akkusativmarkierung mit dem *n*-Flexiv bei Maskulina/Neutra ist ab der 16. Aufnahme eindeutig produktiv und wird auch auf Adjektive sowie andere Determinierer angewandt:

- (34) *warum hat die kein schlechten Kleid an*
hast du anderen Blatt genehmt
diesen Kleid
meinen Kleid
*diesen Augen*⁸⁵
vielen habe ich eingeladen

⁸⁵ Unklar bleibt hier, ob *Augen* von RNV als Mask./Neutr. Sg. aufgefasst wird, wodurch die Akkusativmarkierung zielsprachlich wäre.

6.1.4. Der indefinite Artikel

Wie am folgenden Schaubild zu erkennen ist, treten beim indefiniten Artikel von Beginn an beide Formen – *ein* (bzw. *ən*) und *eine* – als Varianten auf, wobei in der zweiten Phase eine leichte Präferenz für die Form *ein* festzustellen ist:

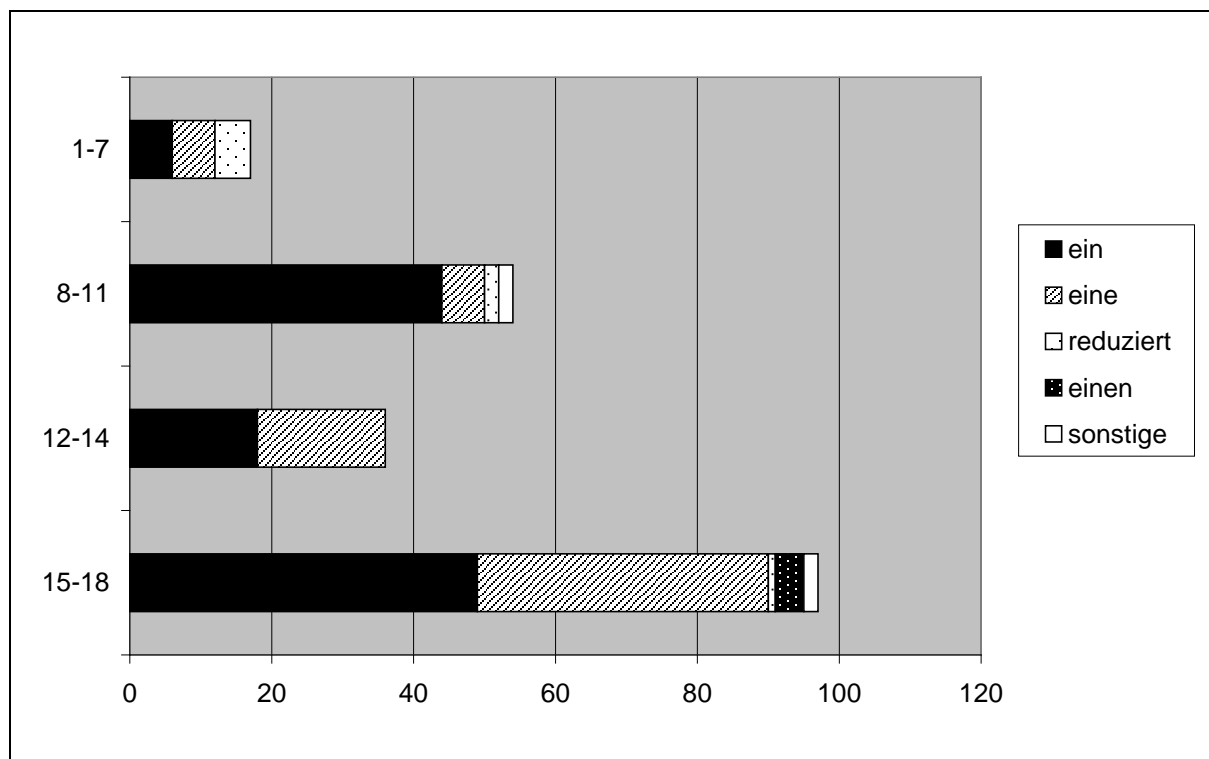


Abbildung 5. Absolute Häufigkeiten der Formen des indefiniten Artikels (RNV).

Die Übergeneralisierungen von *ein* auf Feminina werden dabei zunehmend seltener: in den Aufnahmen 8-11 werden 20 von 29 Feminina von *ein* begleitet, in den Aufnahmen 12-14 sind es nur noch 3 von 19. Dagegen unterliegt die Verwendung von *eine* bereits in der zweiten Phase Einschränkungen, sie tritt selten in Verbindung mit Maskulina oder Neutra auf. In den Phasen zwei und drei findet sich jeweils nur ein Beleg bei 23 (Aufnahmen 8-11) bzw. 19 (Aufnahmen 12-14) Nicht-Feminina im Nominativkontext (*eine Mädchen*), wobei Mädchen auch in Verbindung mit *ein* belegt ist. RNV benutzt *eine* zudem bis zur ersten Verwendung von *einen* mehrmals in Akkusativkontexten, z.B. „*isch will auch eine Sp..Stern gewonn*“ (A8-3;4) oder „*des gibt's noch eine Kuchen*“ (A13-3,8).

Dieses Ungleichgewicht zwischen den Übergeneralisierungen von *ein* versus *eine* lässt vermuten, dass es sich bei den beiden Formen nicht um freie Varianten handelt. Die Zuweisungen erfolgen jedoch in dieser Phase weder nach dem natürlichen Geschlechtsprinzip

(vgl. *ein Schwester* (A11-3;7) oder *ein / eine Prinzessin* (A17-3;11)) noch aufgrund von phonologischen Kriterien.⁸⁶

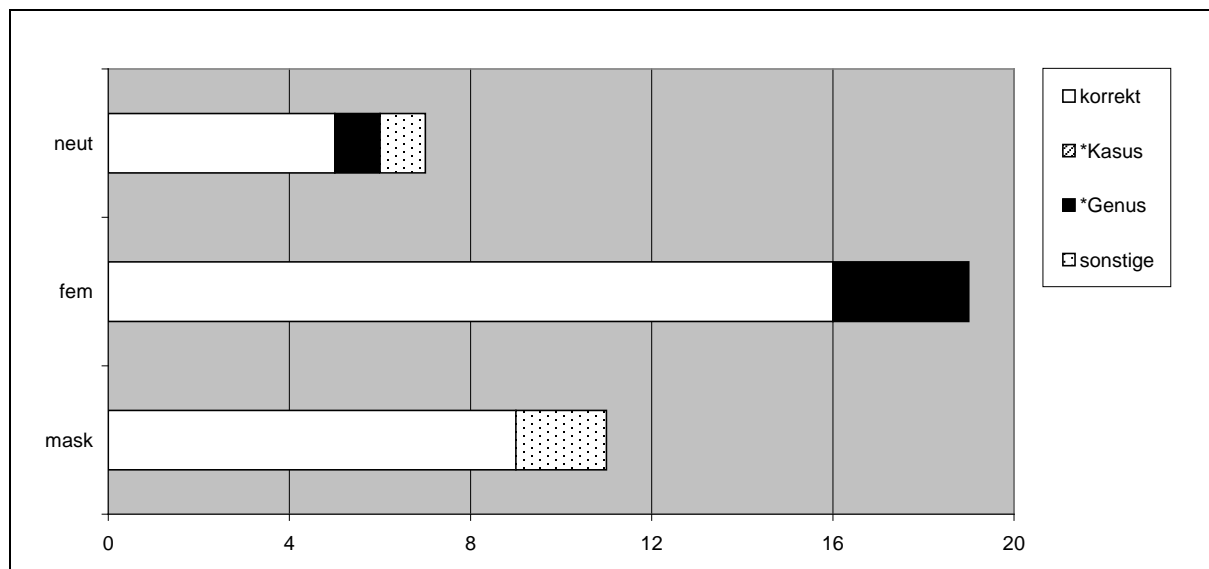


Abbildung 6. Kongruenz bei indefiniten Artikeln (RNV; Aufnahmen 12-14).

Die grafische Übersicht zeigt, dass die Form des indefiniten Artikels bereits in den Aufnahmen 12 bis 14 meist zielsprachlich ist. Da eine Merkmalsopposition $[\pm FEM]$ bzw. $[\pm MASK]$ erst ab der 15. Aufnahme in der DP etabliert ist (vgl. 6.1.3.), muss hier eine andere Begründung für die hohe Trefferquote und das asymmetrische Übergeneralisierungsmuster gefunden werden. Eine mögliche Erklärung beruft sich auf das Modell der *Distributed Morphology*, demzufolge bei der Realisierung der abstrakten morphosyntaktischen Merkmale mehrere VIs (*Vocabulary Items*) um die Einsetzung in die PF konkurrieren können. Bei den indefiniten Artikeln stehen die bezüglich $[+FEM]$ markierte Form *eine* und die unspezifizierte Form *ein* zur Auswahl, die mit Nomen aller Genera auftreten kann. Die explizit als $[+FEM]$ spezifizierte Form steht jedoch im Widerspruch zu den als $[-FEM]$ spezifizierten Maskulina bzw. Neutra und wird aus diesem Grund vor letzteren nicht eingesetzt. Unklar bleibt, inwiefern und wie lange diese Genusunterscheidung (Feminina vs. Nicht-Feminina) auch die Grundlage für die Genusdifferenzierung in DPs mit definitivem Artikel, die sich erst ab der 15. Aufnahme manifestiert, darstellt.

Diese Hypothese des unspezifizierten Genusmerkmals wird durch die Daten der letzten vier Aufnahmen bestätigt: Dort benutzt RNV die unspezifizierte Artikelform *ein* vor 13 von 38

⁸⁶ Beim Nomen *Schwester* könnte eine morphologische Fehlanalyse zugrunde liegen, bei dem die Endung *-er* als maskulines Derivationssuffix gedeutet wird.

Feminina (27%), während *eine* seltener, d.h. bei 2 von 17 Maskulina (*eine Rabe*⁸⁷, *eine Kopf*) und 5 von 23 Neutra (*eine Auto*, *eine Blatt*, *eine Baby*) auftritt. Darüber hinaus sind vier Feminina (*Puppe*, *Prinzessin*, *Krone*, *Mama*) mit beiden Artikelformen belegt.

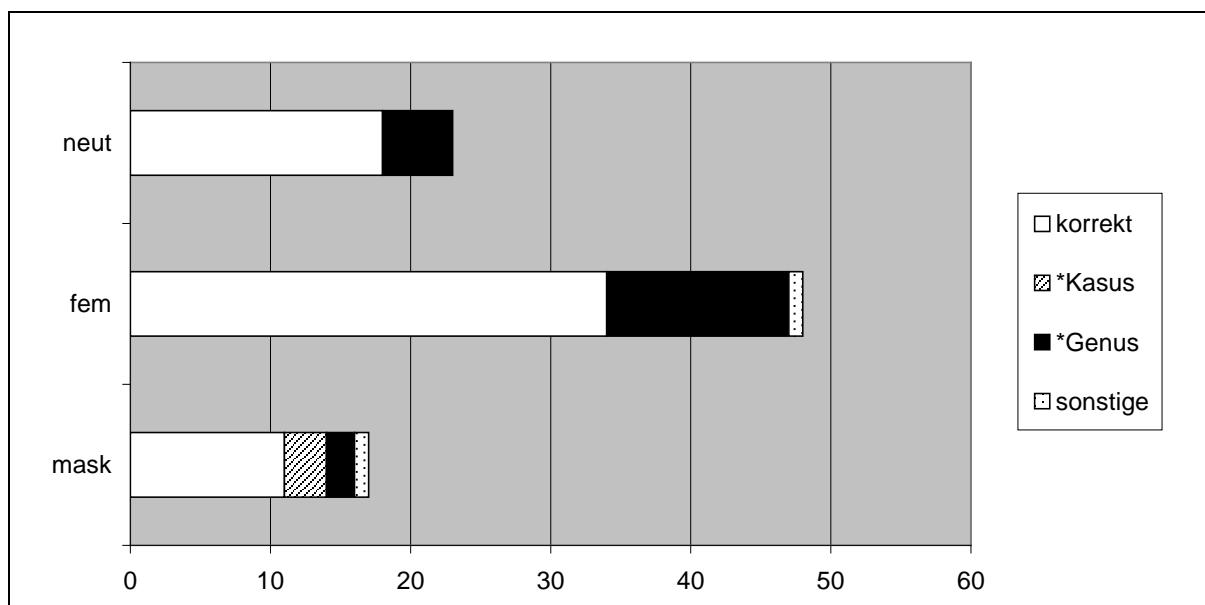


Abbildung 7. Kongruenz bei indefiniten Artikeln (RNV; Aufnahmen 15-18).

Ab der 16. Aufnahme tritt zum Formeninventar die akkusativmarkierte Form *einen* hinzu, die ausschließlich vor maskulinen Nomen verwendet wird. Dies kann gut durch zwei Selbstkorrekturen in der 16. Aufnahme (3;11) illustriert werden: „*tusch tu mir einen eine Krone malen*“ und „*einen ... eine ... Maus*“. Darüber hinaus wird das *n*-Flexiv, wie bereits im vorigen Abschnitt erwähnt, in akkusativfordernden Kontexten auch an anderen Determinierern und Adjektiven markiert. Zur Frage der Dativmarkierung lässt sich jedoch keine eindeutig Aussage treffen, da nur ein Dativkontext belegt ist, bei dem RNV die Nominativform *eine* verwendet: „*mit eine Käse*“ (A15). Einzelne Instanzen einer zielsprachlichen Akkusativmarkierung hinaus dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass Kasus noch nicht an allen indefiniten Artikeln konsequent markiert wird, sondern häufig durch die Nominativform ersetzt wird.⁸⁸

Zielsprachliche Pluralformen von Nomen sind bei RNV bereits ab der ersten Aufnahme belegt. Aufgrund ihres Alters zu Beginn (2;11) kann man davon ausgehen, dass das semantische Konzept der Pluralität bereits erworben ist, was sich auch an bereits ab der ersten Aufnahme auftretenden Kontrasten (*Hund-Hunde*) zeigt:

⁸⁷ Auch bei *Rabe* könnte eine Fehlzuordnung von femininem Genus aufgrund des Auslauts auf *-ə* zugrunde liegen.

⁸⁸ Die phonetische Transkription der Daten ermöglicht es dabei, Nominativformen von umgangssprachlich korrekten akkusativmarkierten Formen mit gedehntem *n* zu unterscheiden, die ebenfalls bei RNV zu finden sind.

- | | | |
|------|---------------------------------|-----------|
| (36) | <i>desta Hunde</i> | (A1-2;11) |
| | <i>Kinder</i> | (A1-2;11) |
| | <i>da noch Stuhle</i> | (A4-3;1) |
| | <i>kann des nich Füße malen</i> | (A5-3;1) |

Die meisten Pluralformen sind zielsprachlich, z.B. *Herzen, Füße, Blumen*. Evidenz dafür, dass es sich dabei nicht um unanalysierte Formen handelt, liefern Übergeneralisierungen von Pluralmarkern (z.B. *Stiften*), die auf die Existenz von Pluralbildungsregeln schließen lassen. Darüber hinaus verdienen zwei Muster eine besondere Erwähnung: Zum einen verwendet RNV ab der 13. Aufnahme (3;8) vereinzelt die Singularform des Nomens nach einem Zahlwort: *zwei Mütz, zwei Schaf, zwei Ente* (A13-3;8). Zum anderen sind einige wenige Nomen belegt, die äußerlich Pluralformen entsprechen, aber von RNV mit dem indefiniten Artikel *ein* kombiniert werden. Interessant ist dabei, dass all diese abweichenden Gebrauchsmuster Nomen betreffen, die auf paarweise auftretende Entitäten referieren, z.B. *ein Schuhe, ein Lippen, einen Füßen* sowie die folgenden Beispiele:

- | | |
|------|---------------------------------------|
| (37) | <i>ein Augen</i> |
| | <i>diesen Augen</i> |
| | <i>willst du mir ein Augen machen</i> |

Das Auftreten von akkusativmarkierten Artikelformen lässt darauf schließen, dass RNV die Pluralform als Singularform eines maskulinen Nomens interpretiert hat. Darauf deutet auch das Fehlen der zielsprachlichen Singularformen.

6.1.5. Andere Determinierer und Adjektive

Der am häufigsten von RNV verwendete Determinierer neben den Artikeln ist das Possessivpronomen, das im gesamten Korpus 44 Mal belegt ist. Bis zur 10. Aufnahme beschränkt sich die Verwendung im Wesentlichen auf Kombinationen mit zwei Nomen: „*meine Mama*“ und „*meine Gruppe*“. Ab der 11. Aufnahme sind auch formal maskuline bzw. neutrale Formen belegt (*mein Papa*). Da sich unter den 13 Instanzen in der letzten Erwerbsphase keine falschen Genuszuweisungen befinden, lässt sich in Analogie zur Flexion des indefiniten Artikels vermuten, dass hier die gleichen Prinzipien der Genuskongruenz Anwendung finden. Die vier belegten Abweichungen sind auf fehlende Dativmarkierungen bei Feminina („*ich sag's meine Mama*“; „*in meine Gruppe*“ (Dativkontext)) bzw. einer Übergeneralisierung der Akkusativendung *-n* auf das Neutrum *Kleid* zurückzuführen.

Das Indefinitpronomen *kein-* (insgesamt 15 Belege) tritt fast ausschließlich als Default-Form in der maskulinen bzw. endungslosen Form auf. In dieser Form wird es auch auf Feminina

und Akkusativkontexte übergeneralisiert wird, z.B. „*ich kann kein Prinzessin*“; „*ich kann kein Prinz malen*“ (außer in zwei Fällen: „*weil die is keine Prinzessin*“; „*des ist keine Erd (=Erdbeere)*“). Wie bei den noch seltener auftretenden Interrogativpronomen (*welch-*) und Demonstrativpronomen ist es hier jedoch aufgrund der mangelnden Evidenz nicht möglich, Aussagen über Genus- oder Kasus Kongruenz zu treffen.

Bei den Adjektiven ist auffällig, dass RNV bis zur 15. Aufnahme dem Nomen systematisch keinen Artikel voranstellt, wenn ihm ein Adjektiv vorausgeht (siehe Abschnitt 6.1.2.). Erst ab der 15. Aufnahme sind erste Kombinationen von Artikeln mit Adjektiven und Nomen belegt, z.B.:

- (35) *wir sind noch ein neues Spiel*
eine graue Blume
warum hat die kein schlechten Kleid an
kein schlechtes Kleid
hast du anderen Blatt genehmt
und jetzt mit klein Baby
*ich will a rosa Lippenstift*⁸⁹
ein grün Prinzessin
eine große Prinzessin

Die Formen demonstrieren die Existenz unterschiedlicher Flexionsendungen für das Adjektiv, darunter *-s*, *-e* und *-Ø* im Nominativ sowie *-n* im Akkusativ. Die ab der 15. Aufnahme einsetzende Formenvielfalt entspricht der Erweiterung des Formeninventars beim definiten Artikel. Die insgesamt geringe Anzahl an Adjektiven lässt jedoch keine weitergehenden Interpretationen zu, insbesondere auch nicht, ob RNV zwischen starker und schwacher Adjektivflexion unterscheidet.

6.1.6. Zusammenfassung des DP-Erwerbs bei RNV

RNV zeigt bei definiten und indefiniten Artikeln unterschiedliche Erwerbsmuster. Bei den definiten Artikelformen lässt sich keine Analogie zu der von Wegener (1995a) erfassten „Vielfalt der Formen“ feststellen. Vielmehr gleicht der anfängliche Erwerbsverlauf von RNV eher dem, was beim Erstspracherwerb beobachtet wurde: RNV benutzt zunächst ausschließlich expletive Artikel vor Eigennamen (vgl. Weissenborn & Penner 1996), geht dann aber ab der zweiten Erwerbsphase zu einem Default-Artikel *die* zur Markierung von Definitheit über, was wiederum ein typisches Phänomen im L2-Erwerb ist. Erst ab der vierten Phase, d.h. ab dem 16. Kontaktmonat verfügt RNV mit der Etablierung der Oppositionen Maskulinum-Femininum und Nominativ-Akkusativ über eine zielsprachliche DP-

⁸⁹ Hier liegt eine interessante Form von Vokalharmonie vor (*a rosa*).

Repräsentation mit den Kongruenzmerkmalen Genus, Kasus und Numerus. Ab der 15. Aufnahme lässt sich, in Verbindung mit der Erweiterung des Formeninventars, eine genus- und kasusgesteuerte Verwendung der Formen des definiten Artikels beobachten. Zusätzlich wird auch der Dativ Mask./Neut. sowie der Dativ Fem. in Präpositionalphrasen weitgehend zielsprachlich markiert.

Das Neutrum, das auch im Erstspracherwerb als letzte Genuskategorie erst nach 3;0 erworben wird (vgl. Müller 2000), ist zum Ende des Beobachtungszeitraums noch nicht als eigenständige Genuskategorie etabliert.

Demgegenüber sind beim indefiniten Artikel von Beginn an die Formen *ein* und *eine* belegt. Die beiden Formen unterscheiden sich jedoch in ihren distributionellen Eigenschaften. *Eine* scheint bezüglich des Merkmals [+FEM] spezifiziert zu sein, da sie seltener in Verbindung mit Nicht-Feminina auftritt. Der Artikel *ein* als unspezifizierte bzw. genusneutrale Form jedoch wird mit Nomen aller Genera kombiniert, wenngleich häufiger mit Maskulina und Neutra. Ab der 16. Aufnahme wird der Akkusativ Mask. am indefiniten Artikel sowie an anderen Determinieren, die analog flektiert werden (z.B. Possessiv-, Demonstrativpronomen) markiert. Der Anteil an Übergeneralisierungen von *ein* zum Ende des Beobachtungszeitraums lässt darauf schließen, dass Genus beim indefiniten Artikel und anderen Determinierern (außer dem definiten Artikel) noch nicht zielsprachlich realisiert wird. Die zeitliche Verzögerung beim Erwerb der Kongruenz beim indefiniten Artikel wurde in analoger Form auch für den Erstspracherwerb beobachtet (vgl. Tracy 1986; Müller 2000).

RNV erkennt bereits früh, wann ein overter Determinierer im Deutschen obligatorisch ist und benutzt ab der 8. Aufnahme (10. Kontaktmonat) systematisch den definiten bzw. indefiniten Artikel für definite bzw. indefinite Referenz. Da keine Aufnahmen aus den ersten Kontaktmonaten vorliegen, bleibt unklar, wann der Artikelgebrauch systematisch eingesetzt hat und ob es, bedingt durch die artikellose Erstsprache, zu Interferenzen in der Frühphase kam. Da RNVs Äußerungen jedoch noch bei der ersten Aufnahme in der Regel aus nicht mehr als zwei Wörtern bestehen, ist zu vermuten, dass in den ersten Monaten keine große Entwicklung in Bezug auf die Sprachproduktion stattgefunden hat. Die in den ersten Aufnahmen beschriebenen Muster lassen jedenfalls keine Rückschlüsse auf Interferenzen zu (vgl. auch Thoma & Tracy (2006) zur IP). Es kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass das Vorhandensein eines dreigliedrigen Genussystems im Russischen sowie die overte Markierung von Akkusativ und Dativ durch Flexionssuffixe am Nomen RNV die Wahrnehmung der entsprechenden Form- und Funktionskontraste im Deutschen erleichtert.

Insgesamt zeigt die Entwicklung von RNV auffallend viele Parallelen zu Mustern aus dem Erstspracherwerb. Erwähnenswerte individuelle Abweichungen stellen der Gebrauch von indefiniten Artikeln vor Pluralformen von Paarwörtern (*Lippen, Schuhe, Augen*) sowie die Auslassung des Artikels vor Adjektiven dar. Da sich an letzteren Kasusmarkierungen zeigen, scheinen diese für RNV alternativ zu den Artikeln die Funktion der syntaktischen Determination übernehmen zu können. Reorganisationsprozesse sind deutlich in der letzten Erwerbsphase wahrnehmbar, in der mit dem Auftreten neuer Formen des definiten Artikels auch neue Funktionen und die Etablierung der Kongruenzmerkmale Genus (als Opposition Maskulinum-Femininum) sowie Kasus einhergehen. Spätestens zu diesem Zeitpunkt, d.h. ab dem 16. KM, ist davon auszugehen, dass RNV über eine dem zielsprachlichen System entsprechende morphosyntaktische Repräsentation der DP etabliert hat.

Was die zugrunde liegenden syntaktischen Strukturen angeht, so lassen die Daten folgende vorsichtige Schlüsse zu: Während der Phase nicht obligatorischer Artikel (bis zum 9. Kontaktmonat) sind Artikel-Nomen-Kombinationen bzw. artikellose Nomen als quantifizierte NumPs (ohne interne Numerus-Kongruenz) zu deuten; die Determination durch einen Determinierer ist noch nicht obligatorisch. Spätestens ab dem 10. Kontaktmonat etabliert sich die zunächst unterspezifizierte Projektion DP, die bis zum 15. Kontaktmonat lediglich über das Merkmal Definitheit⁹⁰ verfügt; [+def] wird durch den definiten (Default-)Artikel oder andere definite Determinierer ausgedrückt. Nach Etablierung der Merkmale Kasus, Genus und Numerus in der DP ab dem 16. Kontaktmonat verfügt RNV über eine DP mit voller Merkmalsspezifikation. Bis zu diesem Zeitpunkt ist auch davon auszugehen, dass Determinierer wie auch Adjektive aufgrund ihrer komplementären Verteilung in der gleichen syntaktischen Position (Spezifizierer) auftreten, während sie nach Etablierung der Kongruenzmerkmale ihre zielsprachliche Position als Köpfe bzw. Adjunkte einnehmen. Bei den indefiniten Artikeln lässt sich vermuten, dass sie aufgrund der fehlenden Kongruenz noch nicht als Köpfe reanalysiert wurden.

⁹⁰ Die Datenlage wie auch das Untersuchungsdesign ermöglichen es nicht, zu bestimmen, welche semantisch-pragmatischen Aspekte der Definitheit zugrunde liegen (Identifizierbarkeit vs. Bekanntheit des Referenten).

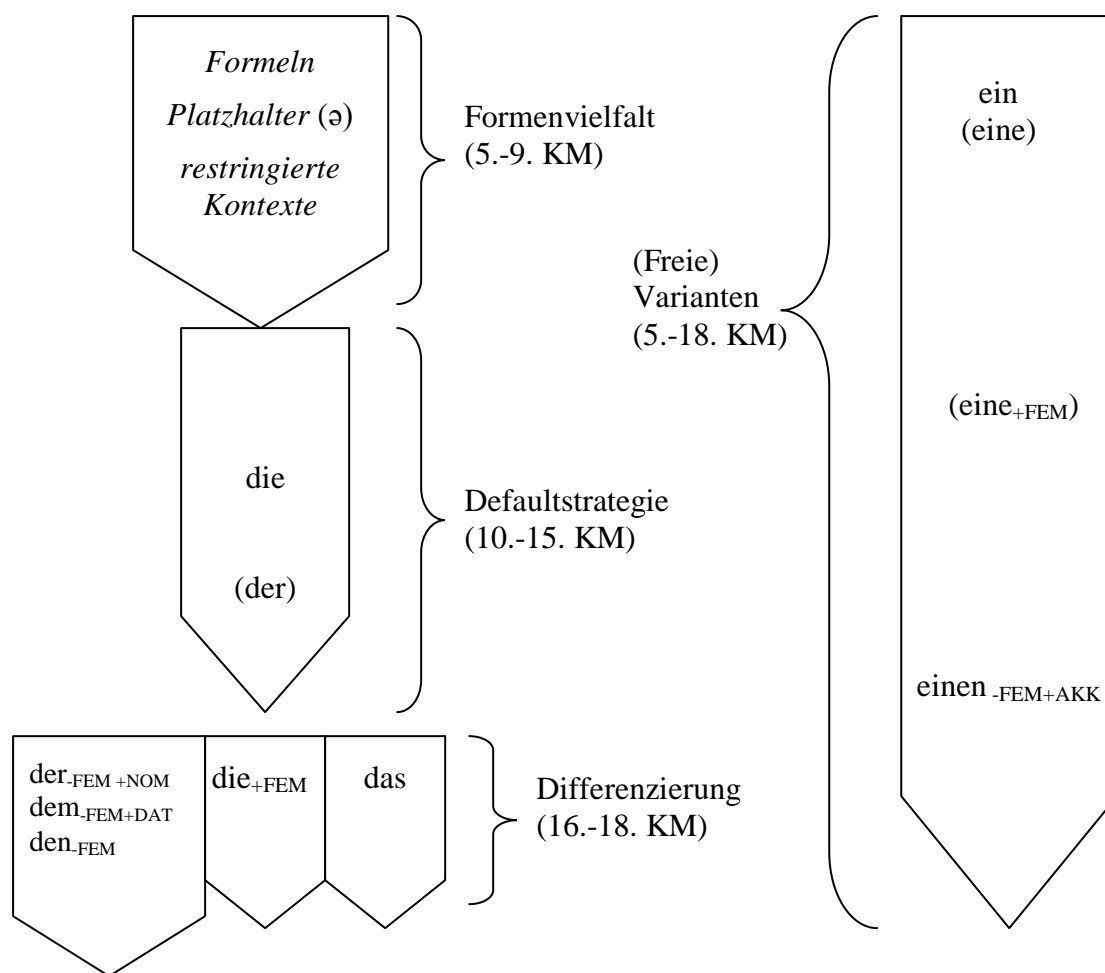


Abbildung 8. Schematische Darstellung des Erwerbs def./indef. Artikel bei RNV.

6.2. TEO

6.2.1. Einleitende Beobachtungen

Das zweite Kind, TEO, ist ähnlich wie RNV zum Zeitpunkt der ersten Aufnahme (3;10) bereits seit fünf Monaten in der Kindertagesstätte, hat aber schon wesentliche Strukturen der Zielsprache erworben, darunter auch die Satzklammer, für die sich bereits in der ersten Aufnahme Belege finden, z.B. *Wir müssen des ausräumen* (vgl. auch Thoma & Tracy 2006). Insgesamt sind ihre Äußerungen im Vergleich zu RNV syntaktisch komplexer. Drei Monate nach Beginn der Aufnahmen, mit 4;1 (8. Kontaktmonat) produziert sie erste Nebensatzstrukturen, wobei die einleitende Konjunktion *wenn denn* eine Eigenentwicklung von TEO darstellt: „*wenn denn die Hase kommt dann könn'ma des geb'n gell*“ (A4-4;1).

TEO wird als ein sehr kontaktfreudiges Mädchen charakterisiert⁹¹, das sehr bemüht ist, in der Kindertagesstätte nur Deutsch zu sprechen und über den Kindergarten hinaus zusätzlich Kontakt zu Deutsch sprechenden Kindern in der Nachbarschaft hat. In der Familie wird jedoch ausschließlich Türkisch gesprochen, was sie laut Einschätzung der Eltern gut beherrscht. TEOs Mutter ist erst ca. 6 Jahre zuvor aus der Türkei zugewandert und spricht so gut wie kein Deutsch. Ihr Vater hingegen ist bereits in Deutschland geboren. Beide Eltern verbringen relativ viel Zeit mit TEO und ihrem zwei Jahre älteren Bruder.

Insgesamt liegen von TEO 16 reguläre Aufnahmen vor (Übersicht s. Anhang). Zudem wurde vier Monate nach der letzten Aufnahme eine zusätzliche kürzere Aufnahme im Rahmen der Pilotierung eines sprachdiagnostischen Verfahrens erstellt. Die Entwicklung der DP bei TEO verläuft nicht so geradlinig wie bei RNV, was eine Identifikation von übergreifenden Erwerbsphasen und damit eine eindeutige und übergreifende Gruppierung der Aufnahmen verhindert. Definite und indefinite Artikel folgen wie schon bei RNV einer unterschiedlichen Erwerbsdynamik. Aus dem folgenden Schaubild ist ersichtlich, dass TEO von Beginn der Beobachtungszeit an sowohl definite als auch indefinite Artikel und zudem andere Determinierer verwendet:

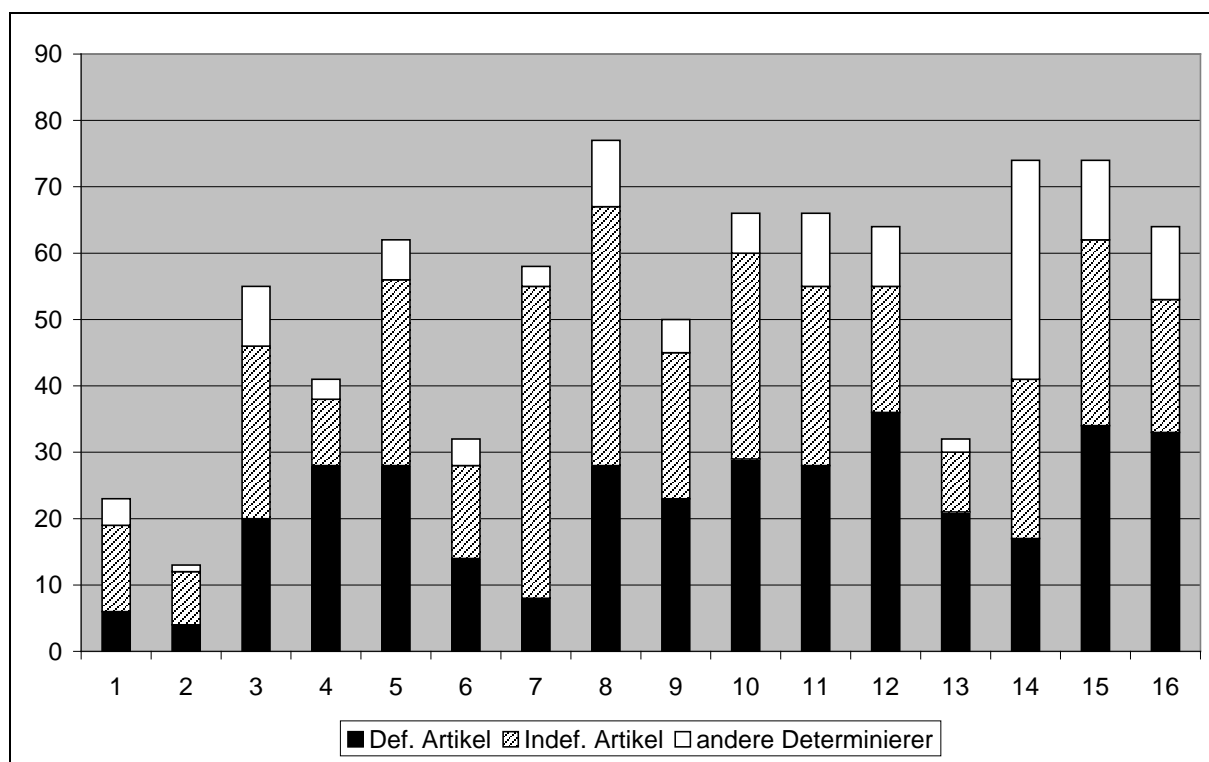


Abbildung 9. Absolute Häufigkeiten der Determiniererarten (TEO).

⁹¹ Diese Aussage beruht auf der Einschätzung der studentischen Mitarbeiterin, die die Aufnahmen mit TEO durchgeführt hat.

Lediglich die ersten beiden Aufnahmen fallen durch die relativ geringe Anzahl von Determinierern aus dem Rahmen. Wie im folgenden Abschnitt gezeigt wird, sind dies auch die beiden einzigen Aufnahmen mit auffällig vielen fehlenden Determinierern in obligatorischen Kontexten.

6.2.2. Artikelverwendung in obligatorischen Kontexten

Am folgenden Schaubild (Abb. 10) fällt zunächst auf, dass sich nach relativ vielen fehlenden obligatorischen Determinierern in den ersten drei Aufnahmen die Quote in den verbleibenden Aufnahmen um einen zielsprachlichen Durchschnittswert von 9% einpendelt. Insgesamt hat TEO also schon sehr schnell die syntaktische Notwendigkeit des Determinierers erkannt, obwohl ihre Erstsprache eine artikellose Sprache ist. Dies ist eine bemerkenswerte Tatsache, wenn man berücksichtigt, dass gerade von türkischen Muttersprachlern berichtet wird⁹², dass sie beim Zweitspracherwerb besondere Schwierigkeiten haben, den Artikel in den im Deutschen obligatorischen Kontexten zu produzieren.

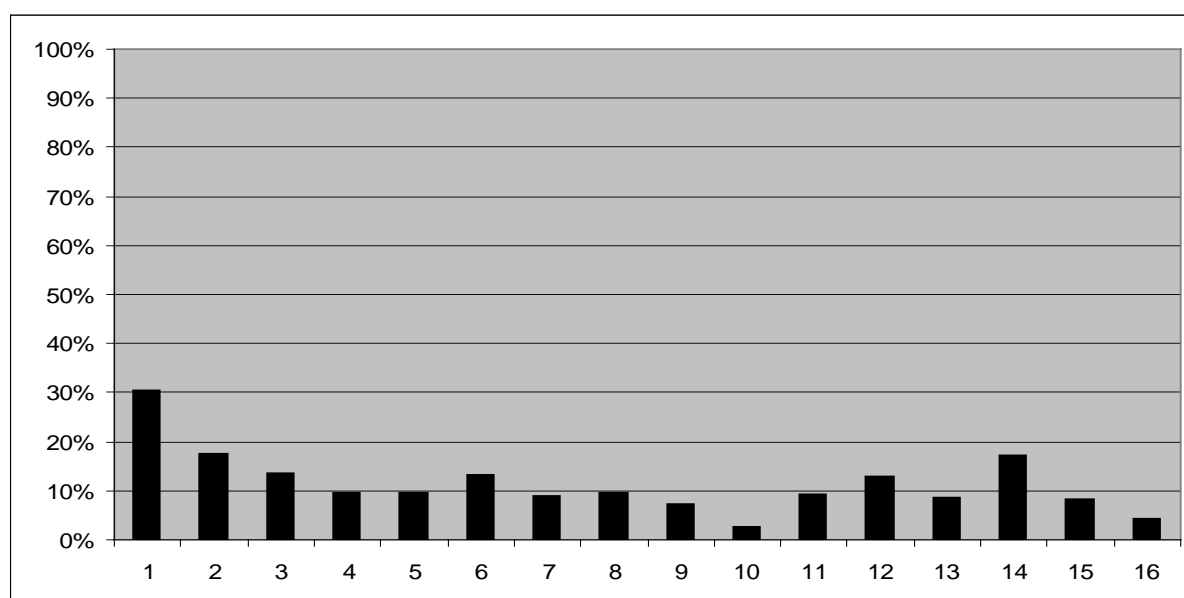


Abbildung 10. Fehlende Determinierer in obligatorischen Kontexten (TEO).

Der besonders auffällige Wert (17%) aus den späteren Aufnahmezeitpunkten stammt aus der 14. Aufnahme (4;10). Diese vergleichsmäßig große Zahl lässt sich jedoch auf eine einzige Struktur im Rahmen des Spiels „Koffer packen“ zurückführen, in der TEO in 11 Fällen den in einer immer wiederkehrenden Formel obligatorischen unbestimmten Artikel weglässt: z.B. „*isch packe in mein'n Koffer Ø Brille*“. Der Grund für diese Besonderheit könnte unter

⁹² Die Berichte basieren auf dem Verfasser gegenüber geäußerten Meinungen von Deutschlehrern in der Primar- und Sekundarstufe.

Umständen darin liegen, dass dieses Muster aufgrund der zwei Strukturen, die beide eine Akkusativmarkierung an einer DP erfordern, schwieriger zu verarbeiten ist.

Eine genauere Betrachtung offenbart, dass überdurchschnittlich hohe Werte bei den Auslassungen obligatorischer Determinierer nur in bestimmten Kontexten zu verzeichnen sind: Eine Aufschlüsselung nach strukturellen Kontexten ergibt, dass TEO in isolierten DPs sowie in Nominativ- und Dativkontexten bereits ab der 4. Aufnahme durchgängig nahezu zielsprachlich ist:

Tabelle 6. Auslassungen von Determinierern nach Kontexten (TEO).

Kontext	Obligatorische Kontexte	Fehlender Determinierer (alle Aufnahmen)		Nur 14.-16. Aufnahme
		absolut	relativ	
	insgesamt			
Isolierte Kontexte	346	16	5%	3%
Nominativ	153	4	3%	0%
Verbreg. Akkusativ	195	39	19%	38%
Verbreg. Dativ	15	1	7%	0%
Präposition + Akkusativ	42	14	33%	5%
Präposition + Dativ	32	9	28%	7%

Hingegen fehlen in Kontexten, in denen die DP in der Position des direkten Objektes auftritt, sowie in Präpositionalphrasen relativ viele obligatorische Artikel (Determinierer), z.B.:

- (38) *spielen mit Ø Puppe* (A8-4;3)
alles muss in unter Ø Hut (A9-4;4)
die gehn in Ø Schwimmbad (A11-4;6)
die sitzt in Ø Schwimmbad (A11-4;6)
in Ø Türkei (A12-4;8)
warum geht der net in Ø Wasser (A15-4;11)

Es ist dabei nicht auszuschließen, dass TEO dabei von Mustern des „Ghettodeutschen“ (Keim 2004), einer ethnolektalen Variante des Deutschen beeinflusst wird, die vor allem von türkischstämmigen Migrantenjugendlichen und -kindern bevorzugt in der In-Group-Kommunikation verwendet wird. Kennzeichen dieser Variante sind u.a. der Wegfall von Präposition und Artikel in Lokal- und Richtungsangaben und der Ausfall von Artikeln in Nominalphrasen, z.B. „gib mir Kippe“ (Keim 2004: 210).

Mit den ersten belegten Kasusoppositionen beim definiten Artikel (vgl. 5.2.3.) und damit der Etablierung des Merkmals Kasus in der DP ab der 11./12. Aufnahme (Maskulina) bzw. 15./16. Aufnahme (Feminina) geht der Anteil artikelloser Präpositionalphrasen jedoch stark zurück (vgl. Tabelle 6).

Auffällig bleibt somit über den gesamten Beobachtungszeitraum lediglich der Artikelgebrauch in Akkusativkontexten. Noch in den letzten drei Aufnahmen fehlt der obligatorische Determinierer in 38% aller obligatorischen Kontexte. Dieses Muster lässt unterschiedliche Erklärungen zu: Ein Teil dieser Auslassungen erklärt sich dadurch, dass TEO nicht auf das benannte Objekt (z.B. Apfel, Sonne) Bezug nimmt, sondern auf eine Abbildung des entsprechenden Objektes auf einem Würfel, das als Bezug auf die gesamte Gattung verstanden werden kann.⁹³ In diesem der generischen Verwendungsweise nahekommenden Gebrauch scheinen für TEO artikellose Nomen prinzipiell lizenziert zu sein. Für die übrigen Fälle, insbesondere die letzten Belege im folgenden Beispiel, in denen das Objekt am Anfang des Satzes steht, bietet diese Hypothese keine schlüssige Erklärung. Eine zweite Erklärungsmöglichkeit ist, dass TEO die Objekte als *light nouns* (vgl. Penner et al. 1997) kategorisiert und diese somit nur den Status einer NP haben („Karte ziehen“ analog zu „Rad fahren“).

(39)	<i>ich will Ø Blume haben</i>	(A1-3;10)
	<i>isch will Ø Stift</i>	(A8-4;3)
	<i>wir brauchen noch Ø Blatt</i>	(A10-4;5)
	<i>isch mach noch Ø Blume</i>	(A12-4;8)
	<i>du musst dann Ø Karte ziehn</i>	(A13-4;9)
	<i>isch hab Ø Apfel</i>	(A14-4;10)
	<i>isch hab Ø Sonne</i>	(A14-4;10)
	<i>has du Ø Sonne?</i>	(A14-4;10)
	<i>wenn ich Ø Sonne würfel..gewonn isch</i>	(A14-4;10)
	<i>warum haben die Ø Mütze an?</i>	(A15-4;11)
	<i>Ø Badehose braucht der Leo</i>	(A15-4;11)
	<i>Ø Katze nehm isch dann</i>	(A15-4;11)
	<i>Ø Zaun brauch isch nischt</i>	(A15-4;11)
	<i>Ø Pilz hab isch nur gesucht</i>	(A16-5;0)

Eine dritte Deutung der Häufigkeit dieses Musters kann nur unter der Annahme eines Einflusses des Türkischen gegeben werden. Im Türkischen kann ein direktes Objekt auch ohne Akkusativmarkierung stehen, wenn die Referenz unspezifisch und das Nomen in Bezug auf Numerus unspezifiziert ist, z.B. *Kitap aldım* – Ich habe ein Buch/Bücher gekauft. Nimmt man jedoch Bezug auf ein spezifisches Referenzobjekt, so muss das Objekt eine Akkusativmarkierung erhalten: *Kitabı aldım* (Ich habe das Buch gekauft). Der quasi-indefinite Artikel *bir* hat in diesem Kontext keine referenzspezifizierende, sondern rein quantifizierende Eigenschaften (vgl. 3.1.7.; Underhill 1976: 50ff.), so bedeutet *Bir kitap aldım* – Ich habe ein Buch gekauft (unspezifisch). Im Deutschen dürfen Nomen im Gegensatz zum Türkischen

⁹³ Solche Konstruktionen könnten alternativ als Kollokationen im Kontext des Würfel- bzw. Kartenspiels erklärt werden.

nicht mit unspezifiziertem Numerusmerkmal gebraucht werden. Die abweichenden Muster bei TEO können so als Interferenzerscheinungen gedeutet werden, da sie bis zur letzten Aufnahme auftreten.

6.2.3. Der definite Artikel

Im Gegensatz zu RNV sind bei TEO definite Artikel von Beginn an produktiv.⁹⁴ Bereits in den ersten zwei Aufnahmen finden sich einige wenige Belege von *der* und *die* sowie phonetisch reduzierte Formen, die bereits Definitheit markieren. Die Form *das/des* tritt allerdings in den meisten Fällen eindeutig als Demonstrativpronomen auf, was sich an der Kombination mit anderen Determinierern (Beispiele 40a/b) zeigt. Zuweilen ist jedoch eine Interpretation als Artikel möglich (Beispiel 40c):

- (40) a. *des ein Blatt* (A1-4;11)
 b. *des meins .. des Haus* (A1-4;11)
 c. *gib mir des Giraffe* (A2-4;11)

Im Gegensatz zur Entwicklung von RNV, die über einen Zeitraum von mehreren Monaten die Artikelform *die* als Defaultwert verwendet, zeigen sich bei TEO ab der 3. Aufnahme bis einschließlich zur 9. Aufnahme fluktuierende Musterpräferenzen. In der folgenden Grafik, die die relativen Häufigkeiten der einzelnen Artikelformen veranschaulicht, zeigt sich, dass der jeweilige Default-Wert innerhalb weniger Aufnahmen mehrmals wechselt:

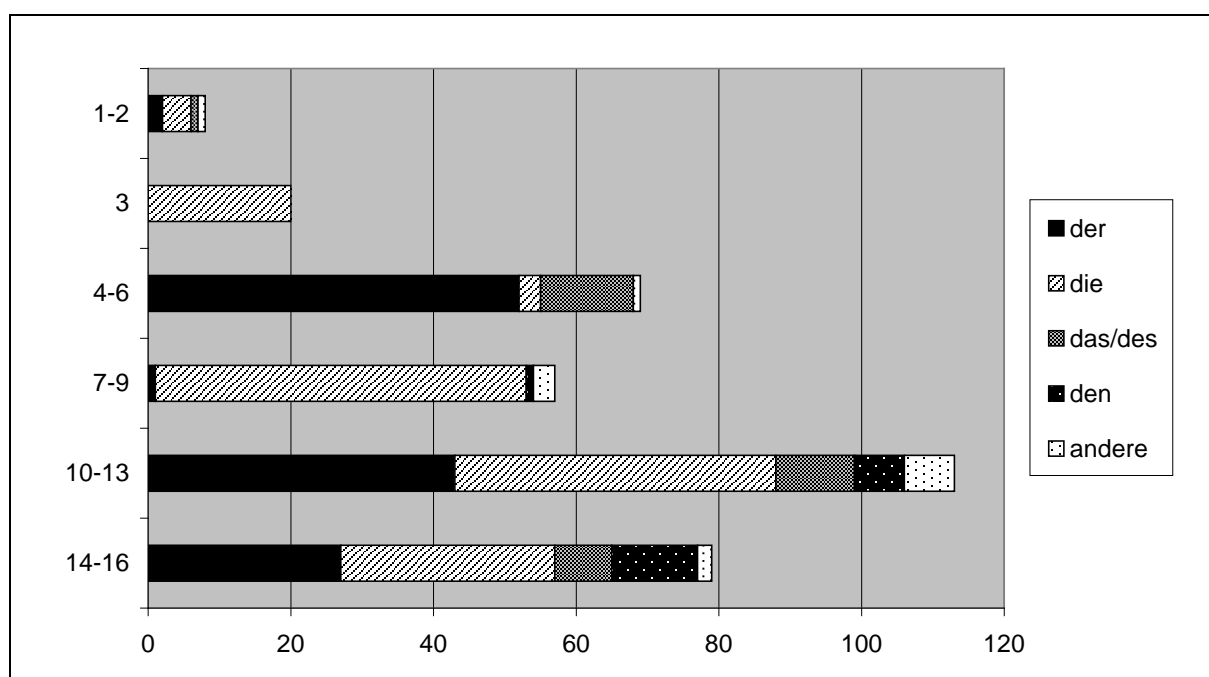


Abbildung 11. Absolute Häufigkeiten der Formen des definiten Artikels (TEO).

⁹⁴ Dabei ist nicht auszuschließen, dass TEO auch Vorläuferstrukturen benutzt hat, die sie allerdings zu Beginn des Beobachtungszeitraums schon abgelegt hatte.

In der dritten Aufnahme legt sich TEO auf *die* als Default-Form fest und übergeneralisiert diese Form auf alle maskulinen und neutralen Nomen, z.B. „*des gehört die Esel*“; „*in die Straßenbahn*“ (Dativkontext). TEO zeigt jedoch nicht das von Wegener (1995a) als „Reduktion der Formenvielfalt“ beschriebene Muster, das bei RNV zu beobachten war, sondern geht in den Aufnahmen vier bis sechs dazu über, die Artikelform *der* als Default-Wert zu benutzen.⁹⁵ Interessant ist dabei, dass in dieser Zeit auch die neutrale Form *das* einen nicht unerheblichen Anteil an den definiten Artikeln ausmacht, die neben dem Default-Wert *die* zuvor überhaupt nicht auftritt. In der 7. bis 9. Aufnahme kommt es zu einem erneuten Wechsel des Default-Wertes: nun gebraucht TEO erneut die Form *die*, diesmal in 93% aller Fälle.

In dieser gesamten Phase des Oszillierens zwischen verschiedenen Default-Werten sind keine Zeichen dafür zu finden, dass die Wahl der Form genussteuert ist, was an der Häufigkeit der Übergeneralisierungen in der folgenden Tabelle erkennbar wird:

Tabelle 7. Übergeneralisierungen der Default-Artikelformen (TEO; Aufnahmen 3-9).

Aufnahmen	Default-Wert	Absolute Häufigkeit	übergene-ralisiert ⁹⁶	Anteil des Default-Wertes an allen def. Artikelformen
3	<i>die</i>	19	74%	100% (ohne Plural- <i>die</i> 95%)
4-6	<i>der</i>	52	23%	74%
7-9	<i>die</i>	42	79%	90% (ohne Plural- <i>die</i> 72%)

Der relativ geringe Anteil an Übergeneralisierungen von *der* in der 4.-6. Aufnahme ist dadurch zu erklären, dass neben *der* auch die Artikelform *das* häufig belegt ist. Ab der 10. Aufnahme (4;5) ist keine Default-Wert-Strategie mehr zu erkennen, da TEO nun dazu übergeht, *der*, *die* und *das* zu verwenden. Das Formeninventar wird zudem durch die Formen *den* (19 Belege) und *dem* (2 Belege) erweitert. Allerdings dauert es ein paar Monate, bis TEO den neuen Formen auch die zielsprachliche Funktion zuweist. Daher sind die Formen häufig in nicht-zielsprachlichen Kontexten belegt, wie diese Beispiele aus der 10. Aufnahme (4;5) zeigen:

- (41) *die Clown will ich* (Akkusativkontext)
dem Patrick sagt (Nominativkontext)
mit der Zopf (Dativkontext)

Bis zur 14. Aufnahme stabilisiert sich die Opposition von maskulinem und femininem Genus allmählich, was durch die folgende Tabelle veranschaulicht wird. Dargestellt sind zunächst

⁹⁵ Es wurde geprüft, dass diese Präferenz für unterschiedliche Defaultformen nicht auf einer lexikalischen Zuweisungsstrategie beruht. TEO benutzt in den Aufnahmen 3-9 die Nomen *Hase*, *Auge* und *Mama* in Nominativkontexten sowohl mit der Artikelform *der* als auch mit *die*.

⁹⁶ Angegeben ist der relative Anteil der Default-Artikel, die auf andere Genera übergeneralisiert werden.

die Instanzen (*tokens*) von „der“ sowie die Zahl derjenigen Kontexte, in denen diese maskuline Form auf feminine bzw. neutrale Nomen übergeneralisiert wird. Die rechte Tabellenhälfte stellt Übergeneralisierungen von „die“ auf maskuline bzw. neutrale Nomen dar.

Tabelle 8. Übergeneralisierte Verwendung der definiten Artikelformen (Aufnahmen 10-16).

Aufnahmen	der	übergeneralisiert		die	übergeneralisiert	
		*fem.	*neutr.		*mask.	*neutr.
10	19	6	1	4	0	0
11-13	24	2	3	29	4	8
14-16	27	0	4	21	0	1

Die Übergeneralisierungen von *der* auf Feminina sowie von *die* auf Maskulina Sing. nehmen allmählich ab, vom Zeitpunkt der 14. Aufnahme (4;10) an unterscheidet TEO strikt zwischen beiden Genera. Lediglich das Neutrum hat sich bei TEO, wie schon bei RNV, bis zum Ende des Beobachtungszeitraums noch nicht als gleichberechtigte Genuskategorie durchgesetzt, was sich an der andauernden Übergeneralisierung von *der* und *die* auf neutrale Nomen zeigt. Zwar treten einige der Nomen zuverlässig mit der Artikelform *das* (bzw. *des/dəs/dis*⁹⁷ als Varianten von *das*) auf, so z.B. *dis Ding*, *das Dach*, *das Gras*, *das Kissen*, doch in 56% der Fälle (jeweils für die Aufnahmen 10-13 bzw. 14-16) wird neutralen Nomen ein falsches Genus zugewiesen. Dabei ist zu bemerken, dass einige Genusfehler aus der Übergeneralisierung der maskulinen Akkusativmarkierung *den* auf neutrale Nomen resultieren und somit nicht eindeutig eine falsche Genuszuweisung implizieren.

Kasusmarkierungen treten wie auch schon bei RNV bereits sehr früh an Personalpronomen und pronominal verwendeten Demonstrativa auf:

- | | | |
|------|---|------------|
| (42) | a. <i>für disch</i> | (A1-3;10) |
| | b. <i>əm Geschenk Karim hat mir gegeben</i> | (A3-4;0) |
| | c. <i>hast du für misch gemalt</i> | (A5-4;2) |
| | d. <i>isch helf dir gleisch</i> | (A5-4;2) |
| | e. <i>isch hab den gefangn</i> | (A8-4;3) |
| | f. <i>kann isch nisch mit dem besser?</i> | (A8-4;3) |
| | g. <i>gib *ihn ein Geld</i> | (A9-4;4) |
| | h. <i>jetzt fang ich den</i> | (A10-4;5) |
| | i. <i>[dis] kann ma lesen</i> | (A10-4;5) |
| | j. <i>die mag isch net machen</i> | (A15-4;11) |
| | k. <i>und für*ihr eine Krone</i> | (A15-4;11) |

⁹⁷ Hierbei könnte es sich auch um neutralisierte Varianten des Demonstrativpronomens *dies(es)* handeln. Allerdings ist zu beobachten (vgl. 5.2.5.), dass TEO die Konstruktionen *des da* bzw. *die da* in der Funktion eines Demonstrativums verwendet.

Wie man an den Beispielen h-j erkennen kann, unterscheidet TEO in Objektposition zwischen *den*, *die* und [dɪs]. Die entsprechenden Artikelformen zur Markierung des Akkusativs verwendet TEO zum ersten Mal erst in der 10. Aufnahme (4;5), z.B. „*den Popo will isch auch mal fang'n*“. Bis zu diesem ersten Auftreten benutzt TEO unabhängig vom geforderten Kasus den jeweiligen Default-Artikel, z.B. „*des gehört die Esel*“⁹⁸ (A3-4;0); „*wie malst du der Hase*“ (A5-4;2).

Da die Akkusativform *den* in keiner Aufnahme in einem Nominativkontext verwendet wird, liegt die Vermutung nahe, dass sie vom ersten Auftreten an eine kasusspezifizierte Form darstellt (z.B. [-NOM]). Unklar ist, ob *den* vom ersten Auftreten bereits eine Genusspezifizierung hat, da es sowohl auf Akk. Neutr. (7 von 20 Belegen) als auch auf Akk./Dat. Fem. (2 von 20 Belegen) übergeneralisiert wird, wie die folgenden Beispiele in (43) belegen. Eine andere Erklärung besteht darin, dass TEO den betreffenden Nomen hier maskulines Genus zuweist, womit die Artikelform innerhalb des Systems prinzipiell korrekt wäre.

- | | | |
|------|---|------------|
| (43) | <i>den Puppe</i> | (A10-4;7) |
| | <i>ham mir den Seil?</i> | (A14-4;10) |
| | <i>neben den Schwester</i> | (A16-5;0) |
| | <i>isch hab æm den Ding gemacht dis æm den Baum</i> | (A14-4;10) |

Wie beim Erstspracherwerb (vgl. Clahsen 1984; Tracy 1986) übergeneralisiert TEO die akkusativmarkierte Form *den* auf Dativkontexte. Dies gilt sowohl für Artikel, z.B. „*auf den Zaun*“ (statt auf dem Zaun; A15-4;11), als auch für Pronomen: „*weil die den geholfen hat*“ (A16-5;0); „*weil der ihn geholfen hat*“. In der 17. Aufnahme (5;4), die nach Abschluss der Aufnahmen im Projekt gemacht wurde, kann man gut erkennen, dass TEO auch im 23. Kontaktmonat nur über eine binäre Kasusopposition Nominativ vs. Nicht-Nominativ verfügt und dass noch keine separate Dativmarkierung erkennbar ist:

- (44) *weil der mit den Roller raus sollt*
hier ka' ma' net mit den Roller spiel'n
der hat von den Baum was abgemacht

Die mit der Präposition amalgamierte Form *im* ist in lediglich zwei Fällen belegt (*im Bus*, *im Wasser*), was nicht den Rückschluss zulässt, dass es sich dabei um ein produktives Muster handelt. Analog zur Opposition *der-den* bei Maskulina/Neutra etabliert sich bei Feminina ab

⁹⁸ Durch den Kontext (es geht darum, wem eine Milchflasche gehört) ist sichergestellt, dass „der Esel“ zielsprachlich im Dativ stehen müsste.

der 15. Aufnahme (4;11) eine Opposition der Formen *die* und *der*. Letztere verwendet TEO sowohl nach dativ- als auch nach akkusativfordernden Präpositionen. Weitere Belege für diesen Formkontrast und die damit einhergehende Opposition von Nominativ und Akkusativ/Dativ finden sich in der Flexion der Possessiv- und Demonstrativpronomen:

- (45) [dis] *Pferd hier in der Mitte auch* (A15-4;11)
mit der Sonne jetzt (A15-4;11)
auf der Toledde (Akkusativkontext; A16-5;0)
*man kann's auch in der Kiste die machen*⁹⁹ (A16-5;0)
von der kleine Hexe (A16-5;0)
maln mir mit dieser Farbe (A16-5;0)
bei deiner Mutter und bei deiner Schwester (A16-5;0)
und ein Junge hat die Leiter in seiner Hand (A17-5;4)

Mit der beginnenden Formenvielfalt ab der 11. Aufnahme (4;6) wird auch Plural von TEO zielsprachlich am Artikel markiert. Vorher lässt sich aufgrund der Übereinstimmung der Pluralform mit dem Default-Artikel *die* keine Aussage treffen. Bis auf zwei Ausnahmen (*der Füße*, *das Arme*) in der 11. Aufnahme (4;6) werden die übrigen 26 Pluralformen von Nomen in Nominativkontexten stets von der zielsprachlichen Artikelform *die* begleitet. Abweichungen treten nur dort auf, wo kein Nominativ gefordert ist. Hier gleichen die Muster jedoch dem femininen Paradigma: Während *die* noch in der 12. und 13. Aufnahme auf andere Kasus übergeneralisiert wird (*mit die zwei*; *von die Leute*; *bei die rote Karten*), benutzt TEO dafür in der 15. Aufnahme (4;11) in Analogie zu den Feminina *die* (nicht zielsprachlich) kasusmarkierte Form *der*: „mit der Lockehaare“.

Anzeichen für eine Opposition von Singular- und Pluralformen bei Nomen treten bereits vor den ersten Markierungen an Determinierern auf, vgl. die folgenden Beispiele aus der 8. Aufnahme (4;3):

- (46) *die will essen die ei*
die gebm die die eiern

Die Pluralmarker, die TEO in der zweiten Hälfte des Beobachtungszeitraums verwendet und zuweilen übergeneralisiert, lassen auf das Vorhandensein von Pluralbildungsregeln schließen: *Hände*, *Haare*, *Augen*, *Kinder* (A11), *Flugzeuge* (A12), *Frauen*, *Karott'n* (A13), *Kleider*, *Kreuze* (A15), *Ohren*, *Füßen*, *Fahrrad'n*, *Mausers* (=Mäuse) (A16).

⁹⁹ Hier ist die Objektposition doppelt besetzt ('s und *die*).

6.2.4. Der indefinite Artikel

TEO verwendet wie auch RNV von der ersten Aufnahme an beide Formen des indefiniten Artikels, wie am folgenden Schaubild zu erkennen ist:

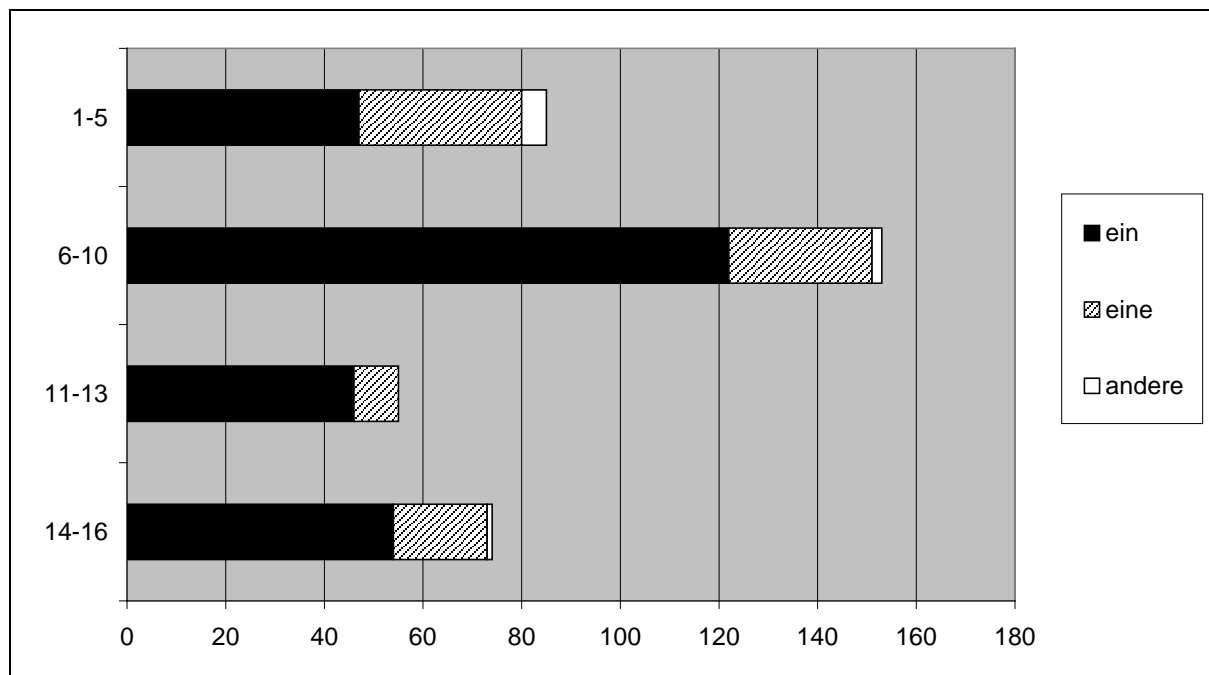


Abbildung 12. Absolute Häufigkeiten der Formen des indefiniten Artikels (TEO).

Ein und *eine* sind dabei freie Varianten, d.h. beide Artikelformen sind mit dem gleichen Nomen belegt, z.B. *ein/eine Hase*, *ein/eine Baby*, *ein/eine Fisch*, *ein/eine Schnecke*. Das numerische Übergewicht der Form *ein* (168 Belege) gegenüber *eine* (66 Belege) in den ersten 10 Aufnahmen spiegelt lediglich die Verteilung der Genera bei den benutzten Nomen: Es treten 172 Maskulina/Neutra und 48 Feminina auf. Dementsprechend häufig wird die feminine Artikelform auf Nicht-Feminina übergeneralisiert, was in der folgenden Tabelle erkennbar ist:

Tabelle 9. Übergeneralisierungen der Formen des indefiniten Artikels (TEO).

Aufnahmen	ein	übergeneralisiert		eine	übergeneralisiert	
		*Fem.	*Plural		*Mask./*Neutr.	*Plural
1-5	47	8 (17%)	7	33	24 (73%)	-
6-10	122	35 (30%)	6	29	27 (93%)	1
11-13	46	3 (7%)	1	9	4 (44%)	-
14-16	54	1 (2%)	-	19	3 (16%)	-
Summe	168	43	13	66	51	1

Übergeneralisierungen von *ein* auf feminine Nomen sind bis einschließlich der 10. Aufnahme (4;5) relativ häufig in den Daten zu finden. Bei der Artikelform orientiert sich TEO weder an Belebtheitskriterien, noch am natürlichen Geschlechtsprinzip oder phonologischen Regelmäßigkeiten, wie die folgenden Beispiele belegen: *ein Flosse* (A1), *ein Giraffe* (A2), *ein*

Blume, ein Gurke, ein Kuh, ein Katze (A3), *ein Frau, ein Schlange* (A8). Gleiches gilt für die Übergeneralisierungen von *eine*: *eine Fisch* (A1), *eine Hase, eine Elefant, eine Baby* (A3), *eine Herz* (A4), *eine Schloss, eine Mann* (A8).

Ab der 11. Aufnahme zeigen sich unterschiedliche Muster für den Gebrauch von *ein* und *eine*: Die maskuline/neutrale Form wird nur noch äußerst selten auf feminine Nomen übergeneralisiert (nur noch in 4 von 100 Fällen: *ein Frau, ein Bluse, ein Tasche*), was darauf schließen lässt, dass *ein* bezüglich des Genusmerkmals als [+MASK] spezifiziert sein muss. Bei *eine* hingegen dauert die Übergeneralisierungen bis zur 12./13. Aufnahme an. Erst ab der 14. Aufnahme sind deutlich weniger Belege (3 von 19: *eine Auge, eine Esel, eine Hase*) nicht dem zielsprachlichen Genus des Nomens zugeordnet. Eine Spezifizierung von *eine* als [-MASK] bzw. [+FEM] erfolgt also definitiv erst im Zeitraum der letzten Aufnahmen.

Das folgende Schaubild illustriert, dass das Genus der Nomen in den letzten drei Aufnahmen auch beim indefiniten Artikel korrekt markiert wird, während die Kasusmarkierung im Gegensatz zur Kasusmarkierung am definiten Artikel noch nicht erworben ist:

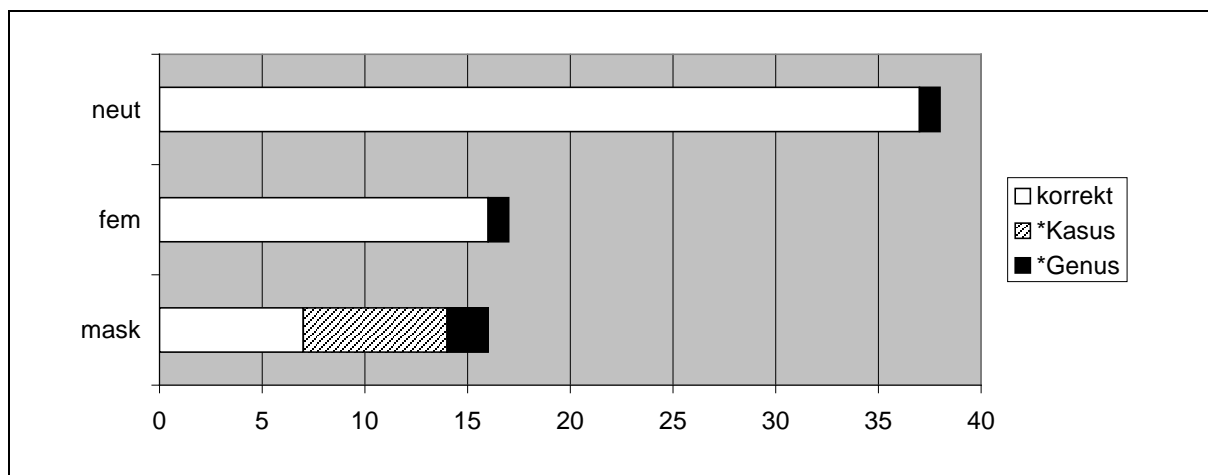


Abbildung 13. Kongruenz bei indefiniten Artikeln (TEO; Aufnahmen 14-16).

TEO erweitert bis zur 16. Aufnahme ihr Formeninventar bei den indefiniten Artikeln nicht, sondern bleibt bei den zwei Formen *ein* und *eine*, insbesondere fehlt eine separate Akkusativform (*einen* bzw. *ein'n*). In Akkusativkontexten werden daher bis zur 10. Aufnahme die Nominativformen *ein* (10 Belege) und *eine* (6 Belege) übergeneralisiert. Eine weitere Strategie besteht darin, dass sie den Artikel in Akkusativkontexten weglässt, was auch auf das Fehlen einer entsprechend flektierten Form zurückzuführen sein könnte (vgl. aber die Erklärung in 6.2.2.).

- (47) *noch ein Fisch malen* (A1-3;10)
und eine Hase will ich (A5-4;2)

ich will Ø Blume haben (A1-3;10)
du mal Ø Blume (A1-3;10)

Ab der 10. Aufnahme wird nur noch die maskuline Nominativform übergeneralisiert, und zwar sowohl auf Akkusativ- als auch auf Dativkontexte, z.B. *der hat ein Kinderwagn* (A13-4;9); *eine Ente mit ein Kreis* (A15-4;11). Erst in der 17. Aufnahme (5;4) verwendet TEO explizite Akkusativmarkierungen am indefiniten Artikel wie auch am Possessivpronomen:

(48) *Isch hab scho' mal ein'n Hund gesehn.*
Der hat den am den Ball in sein'n Mund genommen

Eine interessante Beobachtung, die sich auch bei anderen Kindern machen ließ, ist, dass der indefinite Artikel bei TEO bis zur 11. Aufnahme in insgesamt 14 Fällen auch mit einem Nomen im Plural oder einem nicht zählbaren Nomen auftritt. Hierbei übernimmt der indefinite Artikel die Quantifikation der Nominalphrase, indem eine singularische Referenz hergestellt wird, z.B.:

(49) *der hat auch eine Hə...Haare* (A6-4;2)
eine Schuhen (A4-4;1)
ein Miltsch (=Milch) (A3-4;0)
ein Socken (A8-4;3)
ein Augen (A11-4;6)

Da die letzte dieser Kombinationen in der 11. Aufnahme¹⁰⁰ belegt ist, kann man davon ausgehen, dass mit der Spezifizierung von *ein* als [+MASK] gleichzeitig eine Spezifizierung als [+SING] stattfindet. Schwer zu erklären bleibt jedoch der Gebrauch des indefiniten Artikels vor bereits quantifizierten (pluralischen) DPs: *ein viele Osterhas*, *ein viele Herz* (A9-4;4).¹⁰¹

6.2.5. Andere Determinierer und Adjektive

Insgesamt finden sich im Korpus außer den Artikeln 129 andere Determinierer, darunter 93 Possessivpronomen, 19 Indefinitpronomen, 15 Demonstrativpronomen sowie zwei Interrogativpronomen. Die Possessivpronomen treten von der ersten Aufnahme an in verschiedenen Formen auf, darunter auch die von TEO zunächst pränominal gebrauchten Formen *meins/deins*, z.B.: *meins Blum*, *deins Blum*, *deine Blume*, *deine Mama*, *dein Mama* (A1-3;10); *mein Mama*, *meine Haare* (A3-4;0); „*des gehört ihr Mama*“, *deinen Stifte* (A4-

¹⁰⁰ In der 14. Aufnahme (4;10) findet sich jedoch die Kombination *eins Taschenlampen*, wobei hier genau genommen keine Form des indefiniten Artikels vorliegt, sondern das Zahlwort *eins*.

¹⁰¹ TEO äußert diese ungewöhnliche Konstruktion zu Beginn der Aufnahme. Nachdem sie gefragt wurde, was sie malen will, überlegt sie „*ein....eine...*“ und sagt dann „*ein viele Osterhas*“. So könnte der Artikel hier als eine Art einleitender Nominalmarkierung interpretiert werden. Eine andere Möglichkeit: *Viele* wird hier als Adjektiv mit der Bedeutung *große* verwendet.

4;1); *mein Mama, meine Oma, deine Blatt* (A5-4;2). Wie bei den übrigen Determinierern orientiert sich die Wahl der jeweiligen Form nicht am Genus des Nomens. In den letzten drei Aufnahmen ist das Genus jedoch auch bei den Possessivpronomen fest etabliert: Nur drei der 45 Vorkommen sind nicht zielsprachlich, wobei die Abweichung darauf zurückzuführen ist, dass der Kontext eine Akkusativ- bzw. Dativmarkierung erfordert: *Der klebt immer an mein'n Schlüssel; Isch packe in meiner Koffer*.

Als Vorläufer des Demonstrativpronomens fungiert in den ersten Aufnahmen die Formel *des da* bzw. *die da*, wie z.B. in: *isch will des da Farbe* (A1-3;10), *malst die da Ei* (A5-4;2), bevor TEO zum zielsprachlichen Demonstrativum *dieser/diese* übergeht.

Ab der 11. Aufnahme sind auch vereinzelte Kasusmarkierungen belegt, zunächst an Maskulina, später auch durch das *r*-Flexiv an Feminina:

(50)	<i>jetzt dies'n Buch</i>	(A11-4;6)
	<i>vor dies'n Tiger</i>	(A12-4;8)
	<i>Isch packe in mein'n Koffer</i>	(A14-4;10)
	<i>mit dieser Farbe</i>	(A16-5;0)
	<i>und diesə.. den Pferd und dies'n Pferd mit lila</i>	(A15-5;0)
	<i>von meiner Oma</i>	(A16-5;0)
	<i>bei seiner Mutter und bei seiner Schwester</i>	(A16-5;0)

Auch die Adjektivflexion zeigt ein ähnliches Bild wie die allgemeine Entwicklung der DP. TEO verwendet von der ersten Aufnahme an Kombinationen von Adjektiven und Nomen mit und ohne Determinierer, in den ersten 10. Aufnahmen variieren die Endungen der Adjektive frei (-ø/-e/-s); ab der 11. Aufnahme sind Akkusativmarkierungen belegt:

(51)	<i>neue Blatt nisch</i>	(A1-3;10)
	<i>ein roßes (=ein großer) Fisch</i>	(A1-3;10)
	<i>des ein Nemo böse</i>	(A3-4;0)
	<i>kannst du mir eine eine roße Ei maln</i>	(A5-4;2)
	<i>und ein klein Ei</i>	(A5-4;2)
	<i>des auch nächstes Mal</i>	(A5-4;2)
	<i>und noch die andere Blatt maln</i>	(A9-4;4)
	<i>noch ein groß'n Baby</i>	(A11-4;6)

Den Adjektivformen in den letzten Aufnahmen ist zu entnehmen, dass eine Opposition von maskulinen/neutralen Formen auf *-r* zu femininen Formen auf *-ə* etabliert ist, die allerdings kasusübergreifend gebraucht wird:

(52)	<i>rote Blum'</i>	(A14-4;10)
	<i>ein kleiner Pferd maln mir</i>	(A15-4;11)
	<i>ein großer Pferd maln mir</i>	(A15-4;11)
	<i>ein kleiner Baby</i>	(A16-5;0)
	<i>die kleine Hexe</i>	(A16-5;0)
	<i>von der kleine Hexe</i>	(A16-5;0)
	<i>erster kommt die schöne Ohrn</i>	(A16-5;0)
	<i>guck die anderen Ohrn</i>	(A16-5;0)

6.2.6. Zusammenfassung des DP-Erwerbs bei TEO

TEO ist wie auch RNV zu Beginn der Aufnahmen im 5. Kontaktmonat, so dass die ersten Schritte in der Zweitsprache undokumentiert bleiben. Im Vergleich zur russischsprachigen RNV ist sie jedoch relativ weit fortgeschritten. Sie verwendet von Beginn an definite und indefinite Artikelformen zur Markierung definiter bzw. indefiniter Referenz. Determinierer in obligatorischen Kontexten fehlen bereits ab dem 8. Kontaktmonat nur noch in durchschnittlich 9% aller Fälle. Lediglich in Akkusativkontexten fehlt der im Deutschen obligatorische Artikel in außergewöhnlich vielen Fällen. Als schlüssige Erklärung für dieses Muster bietet sich zum einen eine Analyse der Objektnomen als *light nouns* anstelle von vollen DPs (vgl. Penner et al. 1997) an oder die Annahme, dass TEO eine syntaktische Option aus dem Türkischen transferiert.

Im weiteren Verlauf des Erwerbs lässt sich eine Phase der Fluktuation (Aufnahmen 3-10; 7.-12. Kontaktmonat) von einer Phase der Etablierung von Genus-, Kasus- und Numerusmerkmalen in der DP (Aufnahmen 11-17; 13.-23. Kontaktmonat) unterscheiden. In der ersten Phase sind die Formen des indefiniten Artikels mehr oder weniger freie Varianten, während TEO bei den definiten Artikeln als einziges Kind ein sehr ungewöhnliches und bis dato noch nicht in der Forschungsliteratur zum DP-Erwerb attestiertes Muster aufweist: In den Aufnahmen 3 bis 9 (7.-11. Kontaktmonat) orientiert sich TEO an einer Default-Wert-Strategie, wobei sie zwischen verschiedenen Default-Werten (*die*, *der* und erneut *die*) oszilliert. Erst ab dem 12. Kontaktmonat stabilisiert sich das System allmählich, bis das Genus zum Ende des Beobachtungszeitraums als Kategorie fest etabliert ist. Eine Ausnahme bilden lediglich die Neutra, denen in vielen Fällen maskulines Genus zugewiesen wird. Diese Schwierigkeit, die auch im Erstspracherwerb zu einer höheren Fehleranfälligkeit bei der korrekten Wahl des Determinierers führt, liegt an der mangelnden Differenzierung von Maskulina und Neutra aus phonologischer Sicht, die letztlich Erst- wie auch Zweitsprachler nur mittels einer lexikalischen Lernstrategie meistern können. Als Fazit

lässt sich festhalten, dass TEO bezüglich des Erwerbs des Genus nicht der von Wegener (1995a) beschriebenen Erwerbsreihenfolge folgt und das Genus für sie im Gegensatz zu den Beobachtungen von Kostyuk (2005), Marouani (2006) und Wegener (1995a) keine Problemkategorie darstellt. Dies ist umso erstaunlicher, wenn man berücksichtigt, dass es in ihrer Erstsprache, dem Türkischen, kein grammatisches Genus gibt. Es ist ebenfalls unwahrscheinlich, dass TEO bei der Genuszuweisung eine lexikalische Lernstrategie verfolgt und Einheiten von Artikel und Nomen in Form von „frames“ (vgl. Blom et al. 2008) abspeichert. Beleg dafür ist, dass sie auch die Nicht-Nominativformen entsprechend dem Genus des Nomens ebenfalls mit einer hohen Korrektheitsrate auswählt – und dies nicht nur bei den Artikeln, sondern auch bei anderen kongruierenden Determinierern. Somit ist mit hoher Wahrscheinlichkeit davon auszugehen, dass die DP bei TEO spätestens ab dem 17. Kontaktmonat über ein Genusmerkmal verfügt, wenngleich noch unklar bleibt, ob das Neutrum als dritte Merkmalspezifikation schon etabliert ist.

Zeitgleich mit der Etablierung von Genuspezifikationen verwendet TEO kasusspezifizierte Formen zur Markierung der obliquen Kasus Akkusativ und Dativ. Für Nicht-Feminina benutzt sie dafür ab der 11. Aufnahme (4;6) die Form *den*, ab der 15. Aufnahme (4;11) steht in solchen Kontexten bei Feminina die Form *der*. Die Übertragung dieser Kasusmarkierungen auf andere Determinierer ist bei Feminina früher belegt als bei Maskulina, wo z.B. der erste akkusativmarkierte indefinite Artikel erst in der 17. Aufnahme attestiert ist. Zum Ende des Beobachtungszeitraumes hat TEO somit ein zweigliedriges Kasussystem sowie ein fest etabliertes zweigliedriges Genussystem mit ersten Ansätzen von neutralem Genus.

Bei den syntaktischen Strukturen ist davon auszugehen, dass TEO ab der 3. Aufnahme mit Auftreten der Default-Artikelformen über eine unterspezifizierte DP zur Determination von Nominalphrasen verfügt. Der Erwerb der Kongruenzmerkmale vollzieht sich zwischen dem 12. und 16. Kontaktmonat, zuletzt ist eine voll spezifizierte DP etabliert, auch die indefiniten Artikel sind bereits als syntaktische Köpfe reanalysiert, da sie eine Kongruenzrelation mit dem Nomen eingehen. Gleichwohl sind die Artikelformen am Ende des Beobachtungszeitraums zum Teil noch unterspezifiziert; Akkusativformen sind jedoch bis zur 17. Aufnahme (5;4) erworben.

Bei der Analyse der Daten von TEO wurde auch die Frage des Transfers aus der Erstsprache tangiert. In wiefern das Türkische den Erwerb der Zweitsprache Deutsch tatsächlich beeinflusst, lässt sich für TEO schwer beantworten. Für den Erwerb der Satzstellung konnten Thoma & Tracy (2006) keine Transfereffekte beobachten. Für den DP-Erwerb wurde

angedeutet, dass die nicht-zielsprachlichen Auslassungen von Artikeln in Objekt-DPs möglicherweise auf einen Transfer aus der Erstsprache zurückzuführen ist, wobei dies weitgehend spekulativ bleibt. Auffällige Wortstellungen in Form von dem Nomen nachgestellten Präpositionen oder Determinierern finden sich lediglich in den ersten drei Aufnahmen von TEO, z.B. „*Vogel wie sieht aus*“; „*Tisch ein*“; „*Elefant die*“. Möglicherweise sind dies Anzeichen dafür, dass auch die Prozesse im frühen Zweitspracherwerb dem Einfluss der Erstsprache unterliegen.¹⁰² Wie bei jeder Theorie, die von (vollständigem oder partiellem) Transfer ausgeht (vgl. z.B. Schwartz & Sprouse 1996), ist es jedoch schwierig, eindeutige Manifestationen dieses Einflusses zu finden, da mit dem ersten Kontakt mit der Zielsprache zugleich schon Restrukturierungen der Repräsentationen stattfinden. Diese führen dazu, dass die Interimsgrammatik sich der zielsprachlichen Grammatik annähert und anfangs auftretende Transfereffekte gar nicht erfasst werden.

¹⁰² Adpositionen stehen im Türkischen postnominal (Postpositionen), im Deutschen dagegen pränominal (Präpositionen). Auch andere modifizierende Elemente (z.B. Possessivaffixe) sind postnominale Suffixe. Da bei TEO nur drei solche postnominale Gebrauchsweisen im Deutschen zu finden sind, bleibt die Beobachtung, dass hier Transfer vorliegt, nur eine Vermutung.

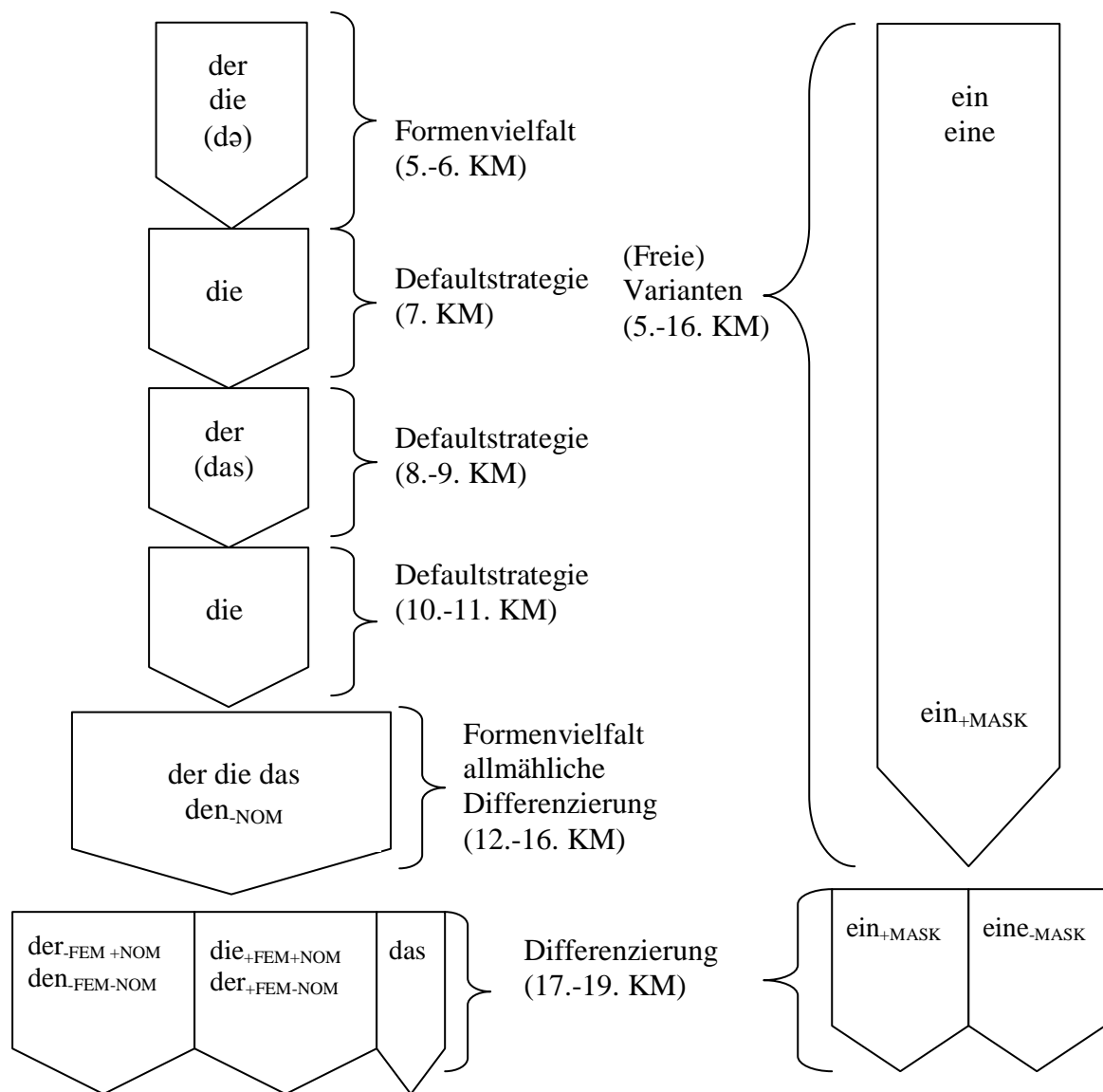


Abbildung 14. Schematische Darstellung des Erwerbs def./indef. Artikel bei TEO.

6.3. AHA

6.3.1. Einleitende Beobachtungen

Im Gegensatz zu den ersten beiden untersuchten Kindern hatte AHA, ein arabischsprachiges Mädchen, vor der ersten Aufnahme im Alter von 3;4 Jahren kaum Kontakt mit der deutschen Sprache, was es ermöglicht, ihren Erwerbsprozess von Beginn an zu beobachten. Während des Beobachtungszeitraums spielt sie vor allem in der Kindertagesstätte, aber auch in der Nachbarschaft und bei befreundeten Familien nach Auskunft der Eltern häufig mit deutschsprachigen Kindern. AHA wird als ein sehr kommunikationsfreudiges Kind geschildert, das sich aktiv an Gesprächen beteiligt (vgl. Thoma & Tracy 2006: 66). Zu Beginn der Aufnahmen verfügt sie über sehr geringe Deutschkenntnisse, bereits sieben Monate später (3;11) produziert sie zielsprachliche V2-Strukturen mit einem finiten, morphologisch in den meisten Fällen zielsprachlich flektiertem Verb in der linken Satzklammer. Zu einer weiteren Entwicklung im Bereich der Satzstruktur kommt es jedoch nicht – es finden sich keine Nebensätze mit Verbendstellung in den Daten.

Nach Einschätzung von Marouani (2006: 117), die den Nominalphrasenerwerb bei AHA und acht weiteren arabischsprachigen Kindern untersucht, ist AHA im Arabischen zu den langsameren Lernerinnen zu zählen: unter anderem hat sie weder die Pluralmarkierung noch die Unterscheidung nach Genera erworben. Ob dies tatsächlich, wie von Marouani (2006) angenommen, die Ursache für die Schwierigkeiten beim Erwerb der deutschen DP darstellt, wird im letzten Abschnitt dieses Unterkapitels diskutiert. Jedoch werden die muttersprachlichen Kenntnisse von AHA auch von ihren Eltern lediglich als mittelmäßig eingeschätzt, während sie AHAs beiden acht bzw. zehn Jahre älteren Geschwistern sehr gute Kenntnisse sowohl in der Erstsprache als auch im Deutschen bescheinigen. Zuhause sprechen die Eltern mit den Kindern, aber auch untereinander ausschließlich tunesisches Arabisch. Beide Eltern sind schon seit längerer Zeit aus Tunesien eingewandert. Die Mutter betont, dass es ihr wichtig ist, dass die Kinder zuhause die Muttersprache sprechen, gleichzeitig aber befürworten sie eine Zweisprachigkeit ihrer Kinder.

Von AHA liegt ein umfangreiches Datenkorpus von 18 Aufnahmen im Alter von 3;4 bis 4;8 vor. Im Vergleich mit den beiden vorherigen Kindern RNV und TEO ist die Dynamik des DP-Erwerbs bei AHA wesentlich langsamer. Die Übersicht über die von AHA verwendeten Determinierer zeigt, dass AHA bereits von Beginn an sehr viele Artikel produziert und damit das grundsätzliche Merkmal der deutschen DP erfasst hat. Der Großteil davon sind jedoch

indefinite Artikel. Definite Artikel treten am Anfang nur marginal auf. Erst in der zweiten Hälfte des Beobachtungszeitraums, insbesondere in den letzten fünf Aufnahmen nimmt die Zahl der definiten Artikel merklich zu. Die zuweilen hohe Frequenz anderer Determinierer ist in erster Linie auf einen häufigen Gebrauch von Possessivpronomen zurückzuführen.

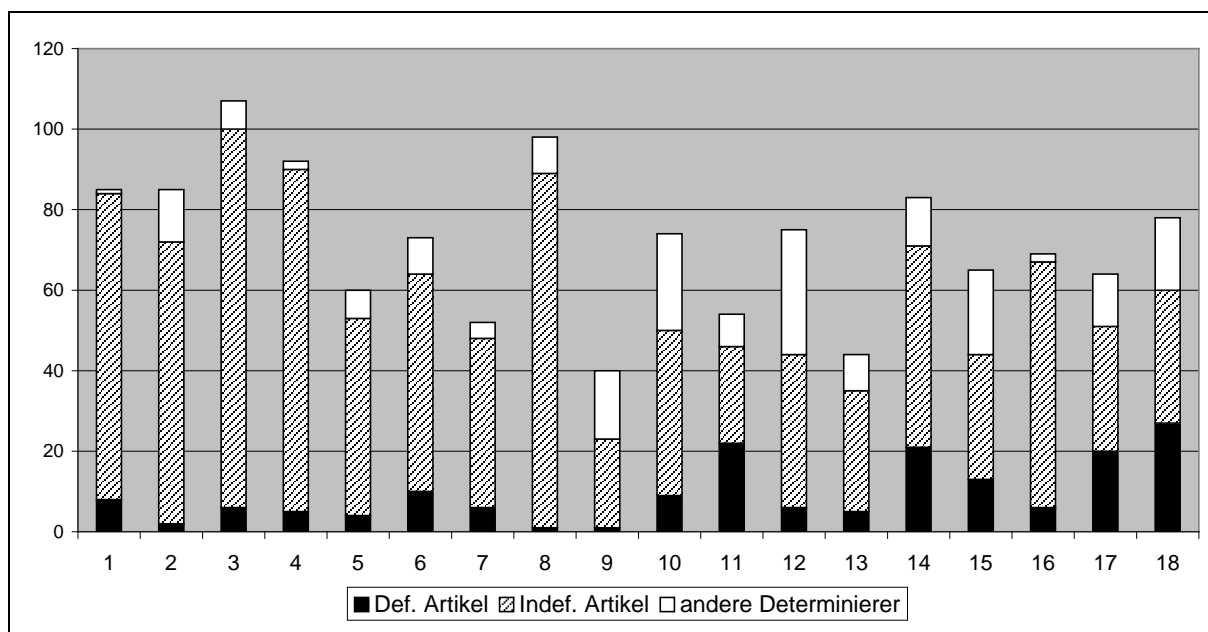


Abbildung 15. Absolute Häufigkeiten der Determiniererarten (AHA).

6.3.2. Artikelverwendung in obligatorischen Kontexten

Wie in Kapitel 4.2. gezeigt wurde, ist für den Erstspracherwerb belegt, dass Kinder eine Zeit lang viele artikellose Nomen produzieren und erst allmählich lernen, dass der Artikel im Deutschen bei zählbaren Nomen obligatorisch ist, um das Nomen zu determinieren. AHA hingegen stellt von Beginn dem überwiegenden Anteil aller Nomen einen indefiniten Artikel voran. Diese scheinen jedoch noch nicht ihre zielsprachliche Funktion auszuüben, nämlich die Indefinitheit des Referenten zu signalisieren. Vielmehr übernimmt der indefinite Artikel in den ersten zehn Aufnahmen eine quantifizierende Funktion. Dies belegen zwei Arten von Strukturen, die AHA gehäuft und fast ausschließlich in den ersten zehn Aufnahmen produziert.

Zum einen verwendet sie den indefiniten Artikel in Kombination mit Verben und nicht zählbaren Nomen, um auf einen Gegenstand (im Singular) zu referieren. Diese Verwendungsweise, die Kupisch (2006) auch beim Erstspracherwerb beobachten konnte, lässt sich am ehesten als individualisierender Gebrauch beschreiben: durch die Kombination mit *ein(e)* nimmt AHA auf einen einzelnen konkreten Gegenstand sprachlich Bezug. Die Liste der so gebrauchten Ausdrücke umfasst: *ein Winter*, *ein Pusen* (=Pusten, d.h. Luftballon), *ein*

Essen, ein Schnee, ein Wasser, ein Arbeit, ein(e) Setzen (=Sessel, Stuhl), *ein Tanzen* (=Kleid). Sie hat allerdings bereits aus der Evidenz im Input den Schluss gezogen, dass der Artikel als zuverlässiger Begleiter des Nomens meistens obligatorisch ist.

Weitere Kontexte, in denen AHA den indefiniten Artikel anstelle des definiten Artikels benutzt, zeigen, dass die zielsprachlichen semantisch-pragmatischen Funktionen noch nicht erworben sind:

- (53) *Ein Mädchen essen nich*¹⁰³. (A2-3;5)
 eine mein Mama (A2-3;5)

Das zweite auffällige Muster umfasst den indefiniten Artikel in Kombination mit Nomen im Plural: *ein Hände, ein Kinder, ein Eltern, ein Haare, ein Schuhe, ein Eier, eine Haare, eine Handschuhe, eine Mäuse, ein Kleider, ein Barbies, ein Tiere*. Einige der Nomen, so z.B. *Hände* und *Eier*, sind auch ohne Artikel belegt. AHA drückt Singularität bzw. Pluralität mit dem Nomen vorangestellten quantifizierenden Ausdrücken aus. Der indefinite Artikel vor Nomen im Singular wie auch im Plural signalisiert somit Singularität des Referenten. Pluralität wird hingegen zunächst durch die bloße Abwesenheit des Artikels bzw. später auch durch einen quantifizierenden Ausdruck wie in den Beispielen *alle Tier, alle Baby, alle Elefanten* signalisiert. Eine Erklärung dafür könnte darin liegen, dass AHA diese Nomen noch nicht als Pluralformen identifiziert hat und von einer singularischen Referenz ausgeht, wie es bereits Müller (2000) beim Erstspracherwerb beobachtet hat. Nomen sind bei AHA bis zur 10. Aufnahme (3;11) bezüglich Numerus unspezifiziert; angesichts fehlender Mittel zur Pluralmarkierung am Nomen stellt der Ausdruck von Pluralität für AHA eine Herausforderung dar, die sie mit einigen Ersatzstrategien zu bewältigen versucht. Eine davon besteht darin, dass sie in Pluralkontexten das Nomen ohne Artikel verwendet, wie z.B. in der Antwort „*Kuh*“ auf die Frage „Und die beiden?“ (A9-3;11). Weitere Strategien zeigen sich in den folgenden Dialogen aus der 10. Aufnahme (3;11):

- (54) Erw: Ein Tisch, und das sind? Die zwei da, was sind die?
 AHA: *Tisch auch*.
- (55) AHA: *Bett und Bett und Bett*
 Erw.: das sind?
 AHA: *und Bette*

¹⁰³ Hier bezieht sich AHA während einer Bildbetrachtung auf ein bereits im Diskurs eingeführtes Bild eines Mädchens, wofür eigentlich der definite Artikel verwendet werden müsste. Dies ist jedoch der einzige auf Grund des dokumentierten Kontextes belegbare nicht zielsprachliche Gebrauch eines indefiniten Artikels bei AHA.

- (56) AHA: *ein Buch*
 Erw.: Und was noch?
 AHA: *ein Buch auch*
 Erw.: Zwei Bücher?
 AHA: *Ja.. Nee.. Fünf*
 Erw.: Fünf was?
 AHA: *Fünf Büscher*

AHA produziert noch bis zur 17. Aufnahme einige Kombinationen von indefiniten Artikeln mit Pluralformen, z.B. *ein Menschen, ein Schuhe, ein Tieren*, erkennt jedoch selbst, dass diese Strukturen nicht zielsprachlich sind, was dieser bereits in Abschnitt 2.1.2. (vgl. Bsp. 2) zitierte Dialog aus der 16. Aufnahme (4;5) illustriert:

- (57) AHA: *eine Schuhe Schu Schuh'n*
 Erw.: Ok. Unter dem orangenen Deckel liegt ein Schuh
 AHA: *Sch.. ich sag immer noch eine Schuhe* *Schuh noch mal*
 Erw.: Ja, is' ja auch ein Schuh
 AHA: *Ich bin jetzt noch mal dran m* *Ja*
 Erw.: Schon wieder Orange Un' was war da drunter?
 AHA: *Eine Schuh*
 Erw.: Ein Schuh, genau.

Ab der 11. Aufnahme (4;0) wird AHA zunehmend sicherer im Umgang mit Pluralität, der überwiegende Anteil der Pluralformen ist zielsprachlich, wobei sie in der letzten Aufnahme in Kombination mit einem Numerales die Singularform verwendet (*vier Katze, zwei Kleid*). Andere mit dem indefiniten Artikel gebrauchten Nomen sind z.B. *Autos, Hasen, Froschen, Augen, Tieren, Fische, Elefanten, Kleider, Kinder, Farben, Fingers*.

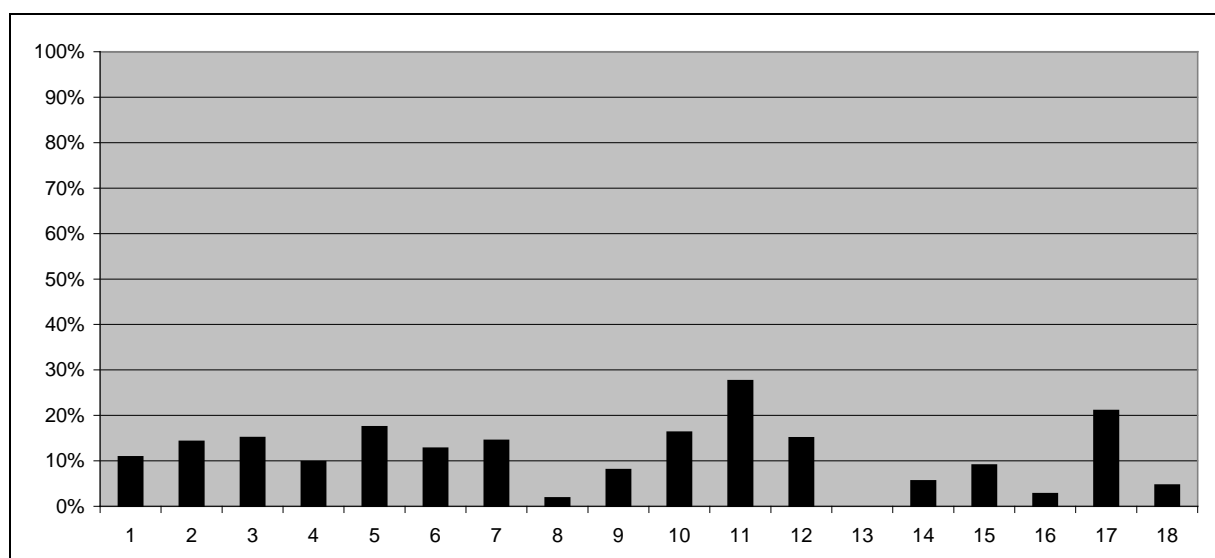


Abbildung 16. Fehlende Determinierer in obligatorischen Kontexten (AHA).

Obwohl AHA definite und indefinite Artikel erst ab der 10./11. Aufnahme in den entsprechenden Kontexten zielsprachlich verwendet, ist zu beobachten, dass nicht-

zielsprachliche artikellose DPs von Beginn an eher die Ausnahme darstellen, wie Schaubild 16 illustriert. Dies liegt vor allem daran, dass der indefinite Artikel seine Funktion, dem nachfolgenden sprachlichen Element Nominalstatus zuzuweisen, in den meisten Fällen sehr zuverlässig erfüllt. In Bezug auf die syntaktische Notwendigkeit des im Deutschen vor zählbaren Nomen obligatorischen Determinierers findet jedoch auch bei AHA eine Entwicklung statt, die allerdings erst durch eine Aufschlüsselung nach strukturellen Kontexten aufgedeckt wird¹⁰⁴:

Tabelle 10. Fehlende Determinierer nach Kontexten aufgeschlüsselt (AHA).

	Isolierte N	Nominativ	Akkusativ	nach Präposition
Aufnahmen 1-9	10%	25%	16%	- ¹⁰⁵
Aufnahmen 10-12	8%	24%	29%	50%
Aufnahmen 13-18	4%	2%	8%	44%

Die Tabelle offenbart zwei Problembereiche, von denen jedoch nur der Artikelgebrauch nach Präpositionen bis zum Ende des Beobachtungszeitraums auffällig bleibt, während der obligatorische Determinierer in verbregierten Objekt-DPs ab der 13. Aufnahme (4;0) zuverlässig produziert wird. Interessant dabei ist, dass AHA nach Präpositionen durchaus viele Demonstrativ- und Possessivpronomen benutzt, z.B. „mit dein Baby“; „in (=zu) diese Hexe“ (4;1). Artikel sind nach Präpositionen jedoch äußerst selten, so z.B. „von eine Ei“ (A1-3;6); „in die Himmel“ (A16-4;4); „mit die Farbe“ (A16-4;4). Meist produziert AHA Präpositionalphrasen ohne Artikel, so z.B. „bei Trepp“; „in Kindergarten“; „in Klo schmeiß“; „ein Baby von Prinzessin“; „die will net in Schwimmbad geh’n“. Der Unterschied in der Verwendung von Artikeln und anderen Determinierern nach Präpositionen lässt sich damit erklären, dass das zu determinierende Nomen in der Grammatik von AHA keinen Determinierer erfordert, da es inhärent determiniert ist. Das Auftreten von Possessiv- und Demonstrativpronomen wird durch deren zusätzlichen semantischen Gehalt motiviert.

In den anderen Kontexten ist bis zur 12. Aufnahme ein klarer Unterschied zwischen verbregierten und nicht verbregierten DPs erkennbar. In etwa einem Viertel aller verbregierten Kontexte fehlt der obligatorische Determinierer, wie an den folgenden Beispielen aus den Aufnahmen 10 bis 12 zu erkennen ist:

- (58) Ø Kopf weg machen,
 Ø Hose weg machen,
 des is Ø Fuß,

¹⁰⁴ Verbregierte Dativkontexte sind nicht belegt.

¹⁰⁵ Insgesamt 11 solcher Kontexte lassen keine statistischen Aussagen zu, zumal AHA die Präposition in den meisten Fällen in Verbindung mit dem Artikel als unanalyisierte Formel verwendet.

Ø Essessin holen, (=Prinzessin)
 Hier ist Ø Essessin,
 Ø Tür zumachen,
 Ø Hexe will die Essessin zaubern,
 jetzt Ø Hexe weg;
 Dann Ø Elefant is weg;
 hier.. Ø Schlumpfisch ... weg

Bis zur zwölften Aufnahme wird bei AHA dem Nomen in einem Nominativ- oder Akkusativkontext auch ohne Determinierer Argumentstatus zugewiesen. Erst ab der 13. Aufnahme, d.h. kurze Zeit nachdem AHA den definiten und indefiniten Artikel in ihrer semantisch-pragmatischen Funktion zielsprachlich verwendet, nehmen die Auslassungen in verbregierten DPs ab. Die Erklärung von Marouani (2006), wonach AHA Definitheit optional auch außersprachlich (z.B. deiktisch) realisiert, liefert keine Begründung für die Unterschiede zwischen verbregierten Kontexten und solchen, die von einer Präposition regiert werden.

6.3.3. Der definite Artikel

Beim Gebrauch des definiten Artikels lassen sich bei AHA grob drei Phasen unterscheiden: Die erste Phase umfasst die ersten zehn Aufnahmen, die zweite Phase die Aufnahmen 11 bis 17. Die 18. Aufnahme markiert den Übergang zu einer dritten Phase. Am folgenden Diagramm, in dem die erste Phase in drei Unterphasen unterteilt ist, lässt sich erkennen, dass die einzelnen Phasen durch eine unterschiedliche Distribution der Formen des definiten Artikels gekennzeichnet sind:

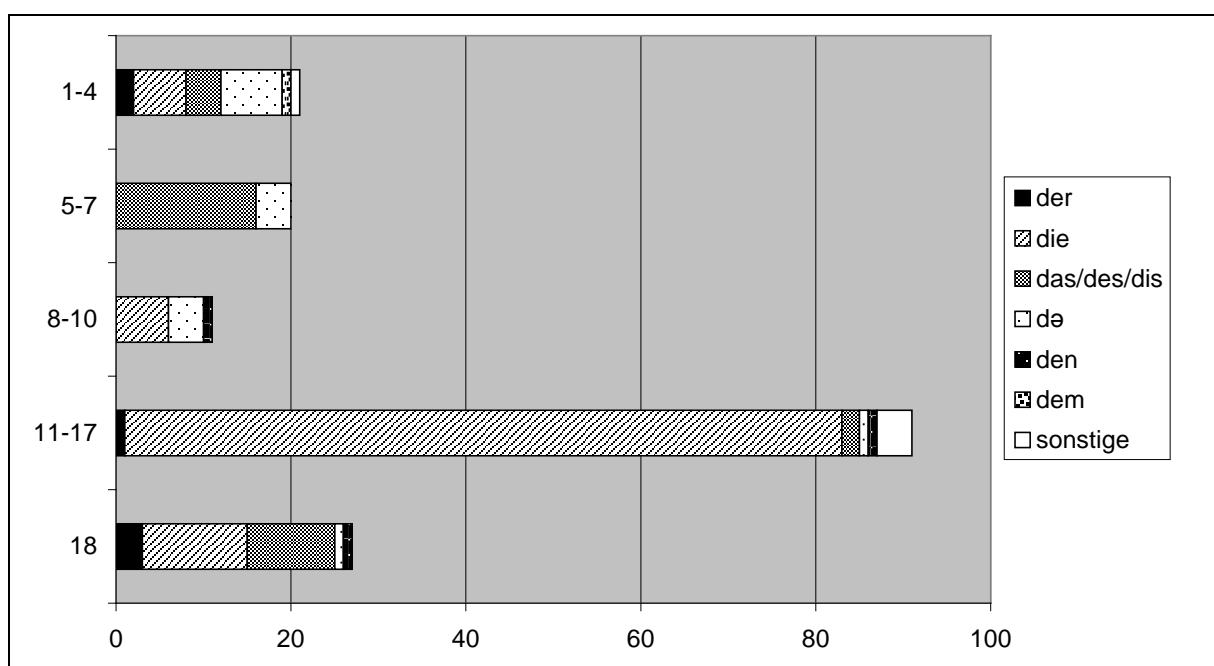


Abbildung 17. Absolute Häufigkeiten der Formen des definiten Artikels (AHA).

Auffällig für die ersten zehn Aufnahmen ist dabei ein sporadischer und wenig systematischer Gebrauch verschiedener Formen des definiten Artikels. Neben zwei Belegen der Form *der* und 12 Belegen der Form *die* verwendet AHA häufig die phonetisch reduzierte Form *də* als Platzhalter. Den zahlenmäßig größten Anteil bildet jedoch die Form *das* bzw. *des*, vor allem in den Aufnahmen 5-7. Dabei ist es nicht immer möglich festzustellen, ob *das/des* als Artikel oder als deiktisches Pronomen gebraucht wird. Nicht alle Strukturen sind so eindeutig einzuordnen wie die Beispiele aus der 5. Aufnahme (3;8): „*des.. ei(n) Ling (=Ring)*“ oder der 9. Aufnahme (3;11): „*das mein Auto*“. Schwieriger ist die Interpretation in formelartigen Strukturen wie „*wo ist des Essen?*“ (A5-3;8) oder „*wo des Fenster?*“ (A6-3;9). In einigen Nominalphrasen besteht jedoch kein Zweifel, dass *das/des* auch als definitiver Artikel gebraucht wird, z.B. „*Ich auch des Maus habe*“ (A6-3;9).

Unabhängig von der Interpretation einzelner Belege von *das/des* ist der Gebrauch der definiten Artikel in den ersten zehn Aufnahmen sehr unsystematisch. In den meisten Fällen, in denen ein definitiver Artikel im Deutschen obligatorisch ist, fehlt dieser oder wird von AHA durch einen indefiniten Artikel ersetzt. So benutzt sie in den folgenden Beispielen den unbestimmten Artikel, obwohl der Agens bereits vorher eingeführt ist: „*ein Mädchen essen nich*“ (A2-3;5) oder „*eine-ein 'Zessin hat eine Krone*“ (A8-3;10). Der definite Artikel dient in den ersten zehn Aufnahmen (3;4-3;11) somit noch nicht der Signalisierung definitiver Referenz (weder im Sinne von identifizierbaren noch im Sinne von bekannten / im Diskurs gegebenen Referenten). Die Vielfalt der Formen spiegelt das wieder, was AHA im Input hört, und steht in keinem Bezug zum Genus des Nomens, was man an der folgenden Sequenz aus der 3. Aufnahme (3;7) gut erkennen kann:

(59) *Oh.. ein Baum.. die Baum.. die Sonne.. der Haus*

Ab der 11. Aufnahme (4;0) legt sich AHA auf eine Default-Form (*die*) fest und verwendet den definiten Artikel nun konsequent zur Signalisierung definitiver Referenz. Die Verwendung des Platzhalters *də* wie auch anderer Formen (*der, das*) beschränkt sich nur noch auf insgesamt 4 Einzelfälle. Dagegen ist die Form *die* im gleichen Zeitraum 82 Mal belegt.

Erst in der letzten Aufnahme (4;8) kommt es mit dem erneuten Auftreten von *der* und *das* zu einer beginnenden Restrukturierung des Systems definitiver Artikelformen. Im Gegensatz zu TEO geht bei AHA mit einer Erweiterung des Formeninventars jedoch keine zielsprachliche Form-Funktions-Zuweisung einher. Es gibt keine Anzeichen dafür, dass die Wahl der

Artikelform vom zielsprachlichen Genus des Bezugsnomens abhängt. So sagt AHA zwar *der Hund*, aber auch *der Ente* und *der Maus*. Die folgende Übersicht verdeutlicht die fehlende Genuskongruenz bei AHA:

Tabelle 11. Fehlende Genuskongruenz in der letzten Aufnahme (AHA).

	der	die	das
Genuskongruenz mit Nomen	2	8	0
übergeneralisierte Verwendung	2	4	12

Leider liegen keine Aufnahmen aus den Folgemonaten vor, in denen in Analogie zu RNV und TEO zu erwarten wäre, dass sich eine genusgesteuerte Verwendung der Formen des definiten Artikels etabliert. Bis zum Ende des Beobachtungszeitraums sind zudem keine Anzeichen einer produktiven Kasusmarkierung bei AHA zu erkennen. Die akkusativmarkierte Artikelform *den* ist nur wenige Male belegt, z.B. „*von den Memory*“ (A18-3;8) und „*weil der Bär Zucker machen in den Mund*“ (A16-4;5). Dabei ist ein zielsprachlicher Gebrauch von *den* als deiktisches Pronomen bereits ab der 15. Aufnahme attestiert, z.B. „*jetzt den gell*“ (A15-4;4) oder „*weil die Menschen hab den m brennt*“ (A17-4;8).

Die mit einer Präposition verschmolzenen und bereits früh von AHA verwendeten Artikel *im* und *aufm* sind als formelhafte Wendungen zu interpretieren, da AHA in den darauf folgenden Aufnahmen den Artikel nach einer Präposition in den meisten Fällen komplett weglässt (siehe auch den folgenden Abschnitt). Die wenigen Präpositionalphrasen mit Artikel zeigen keine Anzeichen von Kasuskongruenz: *von eine Ei, mit des Prinzessin, in die Himmel, in die Koffer, an die Kiste* (Dativ), *mit die Farbe*.

Im Gegensatz zu den anderen Kindern benutzt AHA auch relativ selten kasusmarkierte Formen der Personalpronomen. Zwar findet sich bereits in der ersten Aufnahme die Formulierung *mit mir*, später auch *hilf mir*, es liegt jedoch nahe, dass diese Belege zunächst Formeln darstellen. Erst ab der 14. Aufnahme ist ein produktiver Gebrauch von Akkusativformen und deren Übergeneralisierung auf Dativkontexte belegt, z.B. „*mein Mama ka (=kauft) mich net ein Stiefel*“ (A14-4;4). Weitere Belege von Personalpronomen finden sich erst in der letzten Aufnahme (4;8):

- (60) *aber nich' mich fress'n*
welche von dir diese?
isch ha' dich geseht

6.3.4. Der indefinite Artikel

Der indefinite Artikel tritt in keiner der 18. Aufnahmen als Träger von Genus- oder Kasusmerkmalen auf, sondern übt ausschließlich die in Abschnitt 6.3.2. beschriebenen quantifizierenden Eigenschaften aus. Von Beginn an sind sowohl *eine* als auch *ein* als Formen belegt. Zudem benutzt AHA auch bis zur 17. Aufnahme reduzierte Formen (*a* bzw. *ə*). Bei der Wahl der Artikelform ist zu keiner Zeit eine Kongruenz mit dem Bezugsnomen erkennbar; die aus zielsprachlicher Sicht korrekten Zuweisungen beruhen auf reinem Zufall bzw. lassen sich durch Default-Wert-Strategien erklären. Kennzeichnend für AHA ist, dass sie häufig ein und dasselbe Nomen mit zwei unterschiedlichen Artikelformen verwendet. Sehr häufig belegt sind dabei die Kombinationen *ein Sessin* und *eine Sessin* (= Prinzessin). Am folgenden Schaubild sieht man, dass AHA für der indefiniten Artikel in den meisten Fällen die Form *ein* bevorzugt. Davon abweichend zeigt sich in den Aufnahmen 4 bis 6 eine Präferenz für die feminine Form *eine*, ab der 7. Aufnahme jedoch ist *ein* erneut die von AHA präferierte Form. Diese Oszillation zwischen verschiedenen Präferenzen, die man schon bei TEO beobachten konnte, steht jedoch in keiner Beziehung zum Genus des Nomens. Ob das Fehlen der femininen Form in der letzten Aufnahme auf Zufall zurückzuführen ist, oder ob AHA dabei schon das Default-Wert-Prinzip konsequenter umsetzt, lässt sich nicht mit Sicherheit bestimmen.

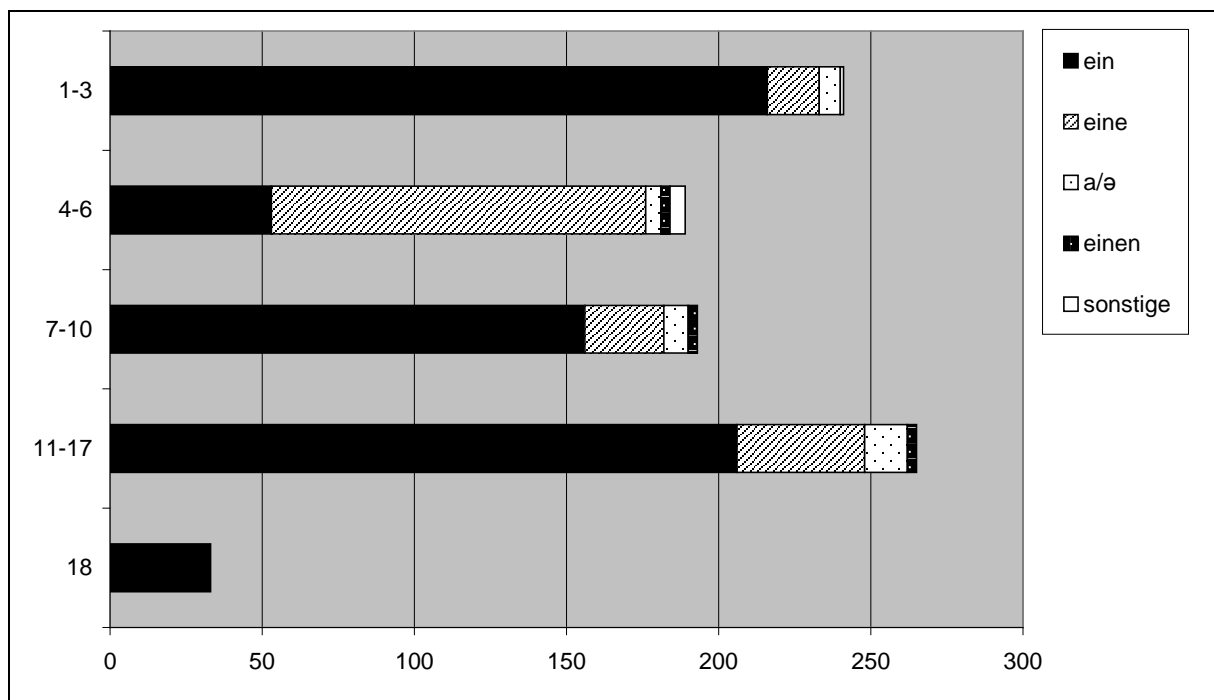


Abbildung 18. Absolute Häufigkeiten der Formen des indefiniten Artikels (AHA).

Am Schaubild lässt sich ebenfalls erkennen, dass AHA auch die akkusativmarkierte Form *einen* verwendet, wenn auch sehr selten. Die frühesten Belege treten zunächst in Nominativkontexten auf, z.B. *einen Puppe* in der 8. Aufnahme (3;10) oder *einen Tern* (=Stern), wie im folgenden Dialog aus der 7. Aufnahme (3;10):

- (61) Erw.: Ein Stuhl, und hier?
 AHA: *Des einen Tern* (=Stern)
 Erw.: Ein Stern. Und hier?
 AHA: *mm ein Tul* (=Stuhl)

Erst ab der 9. Aufnahme sind diese explizit kasusmarkierten Formen auch in Akkusativkontexten belegt. Da AHA nicht zwischen den Genera unterscheidet, verwendet sie die Form *einen* mit Maskulina, Feminina wie auch Neutra. Die explizite Kasusmarkierung stellt jedoch eher die Ausnahme dar, da AHA in den meisten Fällen die Nominativform übergeneralisiert. Die folgenden Beispiele umfassen daher alle formal akkusativmarkierten indefiniten Artikel sowie die akkusativmarkierten Formen der Possessivpronomen:

- | | | |
|------|--|-----------|
| (62) | <i>einen Buch hab'n</i> | (A9-3;11) |
| | <i>ich hab einen rosa Kleid</i> | (A13-4;3) |
| | <i>is die hab eine Bruder und einen einen Vater und eine Mutter</i> | (A13-4;3) |
| | <i>ich mag einen 'Esessin (=Prinzessin)</i> | (A13-4;3) |
| | <i>aber ich geh noch in in meinen Zuhause</i> | (A13-4;3) |
| | <i>in in¹⁰⁶ aber meinen Bru.. meine Bruder auch un meine meinen..</i> | |
| | <i>..meine Cousin meine neuen m eine Oma Oma und einen</i> | (A13-4;3) |

6.3.5. Andere Determinierer und Adjektive

Bereits von Beginn an produziert AHA neben Artikeln auch andere Determinierer. Wie bei den anderen Kindern treten dabei die Possessivpronomen am häufigsten auf. AHA verwendet insgesamt 136 Possessivpronomen, die analog zum indefiniten Artikel flektieren (*mein-/dein-/sein*). Dabei überwiegt die maskuline/neutrale Form, die insgesamt 107 Mal belegt ist, davon aber 46 Male auf Feminina übergeneralisiert wird. Die feminine Form tritt insgesamt 28 Male in den Aufnahmen auf, 10 davon sind Übergeneralisierungen auf Maskulina oder Neutra. Dabei lässt sich in keiner einzigen Aufnahme eine regelgeleitete Zuweisung feststellen, die zielsprachlich korrekten Kombinationen müssen daher als Zufallstreffer interpretiert werden. So verwendet AHA häufig innerhalb einer einzigen Aufnahme sowohl *mein Mama* als auch *meine Mama*, ähnliche Schwankungen sind auch für viele andere Nomen belegt. Wie schon beim indefiniten Artikel gilt auch für die Possessivpronomen, dass sie nicht in Bezug auf

¹⁰⁶ Gemeint ist nicht *in meinen...*, sondern eigentlich *zu meinem...*

Genus mit dem Nomen kongruieren. Sie stellen bis zum Ende des Beobachtungszeitraums freie Varianten dar. Kasusmarkierte Formen sind in den Daten nicht zu finden.

Ab der 14. Aufnahme verwendet AHA auch die Formen *ihr-* (13 Belege) und *unser* (1 Beleg). Die Formen von *ihr* lauten fast ausschließlich (11 von 13) auf Schwa aus (*ihre*) und verweisen genusunabhängig anaphorisch auf einen Possessor in der 3. Person. Erst in der letzten Aufnahme findet sich der erste Beleg für die Form *sein*: *Wie heißt sein Name?*

Bei den anderen Determinierern zeichnet sich ebenfalls ein Fehlen jeglicher Kongruenz ab: das Indefinitpronomen *kein(e)* (insg. 19 Belege) ist in den meisten Fällen in der femininen Form belegt, das Demonstrativpronomen *diese(r)* (25 Belege) wie auch das Interrogativpronomen *welche(r)* (9 Belege) treten fast ausschließlich in einer auf Schwa auslautenden Default-Form auf. Lediglich in der 12. Aufnahme (4;0) verwendet AHA zwei explizit maskuline Formen: *diesen Mensch* und *Wo ist dieser Prinz?*

Auffällig sind einige wenige Fälle, in denen AHA mehrere, zum Teil auch nachgestellte Determinierer bei einem Nomen verwendet, wie die folgenden Beispiele zeigen. Dies könnte zum einen ein Beleg dafür sein, dass es in der grammatischen Repräsentation der DP bei AHA zwei Strukturebenen und dementsprechend auch zwei strukturelle Köpfe gibt. Zum anderen kann dies auf den Einfluss des Arabischen zurückzuführen sein, in dem der bestimmte Artikel pränominal verwendet wird, Indefinitheit jedoch durch ein Suffix am Nomen signalisiert wird.

(63)	<i>ein Pferd ... eine Pferd viele</i>	(A3-3;7)
	<i>ein Pu (=Kuh) kein</i>	(A3-3;7)
	<i>n Teller ein</i>	(A3-3;7)
	<i>keine meine Leut</i>	(A6-3;9)

Adjektiv-Nomen-Kombinationen sind insgesamt 68 Mal im Datenkorpus von AHA vertreten, davon 42 ohne Determinierer und 26 mit Determinierer, wobei letztere schon von der ersten Aufnahme an belegt sind, z.B. „*ein dicker Mädche*“. Der meisten Adjektive lauten dabei auf *-ə* aus oder sind endungslos, z.B. „*klein Vogel*“. Dies führt dazu, dass das Adjektiv in etwa der Hälfte der Fälle die zielsprachlichen Endung trägt, was aber auf reinem Zufall beruht. Zudem findet sich auch eine geringe Anzahl von Adjektiven mit einem anderen Suffix, z.B. „*böder* (=blöder) *Tiger*“; „*dicker Mauch* (=Bauch)“; „*schöner Fenster*“ sowie in der letzten Aufnahme „*ein kleines Herz*“. Die anderen Endungen treten allerdings nur in den ersten sieben sowie der letzten Aufnahme in Erscheinung, also genau in der Zeit, in der beim definiten Artikel keine Formenreduktion stattfindet. Auffällig sind darüber hinaus bei den

Adjektiv-Nomen-Kombinationen fünf Fälle, in denen das Adjektiv dem Nomen nachgestellt ist. Hierbei ist in Übereinstimmung mit Marouani (2006) nicht auszuschließen, dass es sich dabei um Transfer der Wortstellung aus dem Arabischen handelt:

(64)	<i>ein Clown liebe</i>	(A8-3;10)
	<i>Kinder klein</i>	(A10-3;11)
	<i>ein Stiefel hell..hellrosa</i>	(A16-4;5)
	<i>ei Jacke groß</i>	(A16-4;5)
	<i>Stiefel hellrosa</i>	(A16-4;5)

6.3.6. Zusammenfassung des DP-Erwerbs bei AHA

Im Gegensatz zu RNV und TEO konnte bei AHA der Erwerb der DP von Beginn an dokumentiert werden. Dabei stellt sich heraus, dass es gewisse Parallelen, aber auch eine Eigendynamik bei AHA gibt. Vergleichbar sind in erster Linie zwei Entwicklungen, bei denen AHA jedoch nicht den gleichen Endstand erreicht wie die anderen beiden Kinder. Zum einen verwendet AHA *ein/eine* als freie Varianten ohne Genus- bzw. Kasuskongruenz. Die ersten Anzeichen einer Opposition von Nominativ und Akkusativ sind erkennbar, bleiben aber unsystematisch und führen nicht zur Etablierung einer konsequenten Kasusmarkierung. Die zweite Entwicklungsparallele liegt im zunächst unsystematischen Gebrauch der Formen des definiten Artikels, der in eine Default-Wert-Strategie übergeht. In der 18. Aufnahme (17. Kontaktmonat) ist eine Erweiterung der Formen erkennbar, in Analogie zu RNV und TEO würde man nun im Folgezeitraum die Etablierung eines Genusmerkmals erwarten, die eine zielsprachliche Zuweisung der Formen des definiten Artikels mit sich bringen würde.

AHAs Entwicklung ist durch einen Einschnitt im Alter von ca. 3;11 (8. Kontaktmonat) gekennzeichnet. Zu diesem Zeitpunkt etabliert sich sowohl die Satzklammer als auch die zielsprachlichen semantisch-pragmatischen Funktionen des definiten und indefiniten Artikels. Mit dem Einsetzen eines produktiven Gebrauchs von definiten Artikeln nimmt zugleich die Anzahl fehlender Artikel in obligatorischen Kontexten ab und erreicht ab der 13. Aufnahme (9. Kontaktmonat) zielsprachliche Werte, mit Ausnahme von Kontexten nach Präpositionen.

Als besondere Entwicklung muss der von der Zielsprache abweichende Gebrauch des indefiniten Artikels *ein/eine* erwähnt werden. Wie bei den anderen Kindern besteht keine Kongruenzbeziehung zwischen diesem und dem Bezugsnomen. Der Grund für die fehlende Kongruenz besteht darin, dass der indefinite Artikel von AHA zunächst als quantifizierender Ausdruck verwendet wird. Als solcher dient er der Markierung von Singularität und tritt mit Pluralformen von Nomen auf und dient zudem als „Nominalisierer“ von Verben. Wie schon

Müller (2000) beim Erstspracherwerb festgestellt hat, besteht die Erwerbsaufgabe des Kindes nun darin, den indefiniten Artikel als Determinierer und somit als Kopf der DP zu reanalysieren und zudem die Opposition Singular-Plural durch morphologische Mittel zu realisieren.

Neben den belegten Problemen mit der Numeruskongruenz verläuft die Entwicklung bei AHA insgesamt langsamer als bei den anderen Kindern: Bis zum Ende des Beobachtungszeitraums, d.h. nach insgesamt 17. Kontaktmonaten, sind weder das Genus- noch das Kasusmerkmal in der DP etabliert, d.h. sie hat weder Genus- noch Kasuskongruenz erworben. Bei ihrer Suche nach Gründen für diese Tatsache führt Marouani (2006: 156f.) dies auf die nicht erworbene Genusunterscheidung in der L1 zurück. Gemäß der *Failed Functional Features Hypothesis* (Hawkins & Chan 1997), auf die sie jedoch keinen expliziten Bezug nimmt, führt sie die Schwierigkeiten, Genus als Merkmal in der L2 zu etablieren, auf ein fehlendes Genusmerkmal in der L1 zurück: „sie verfügte über keine gesicherte Grundlage, von der sie ausgehen konnte“ (Marouani 2006: 156). Ebenso sieht sie den Grund für AHAs Schwierigkeiten beim Erwerb von Kasus im Fehlen von Kasusmarkierungen im Arabischen. Gleichzeitig formuliert Marouani (2006: 157) das Forschungsdesiderat, ihre Ergebnisse durch einen Vergleich mit türkischen Kindern, deren L1 keine Genera kennt, zu bestätigen. Wie der Erwerb bei TEO jedoch zeigt, hat das türkische Mädchen im Gegensatz zu Marouanis Annahmen überhaupt keine Schwierigkeiten mit dem Erwerb von Genusmerkmalen.

Transfer kann jedoch trotzdem beobachtet werden, wenn auch nur in geringerem Umfang. Für die obigen Beispiele (63) und (64) mit postnominalen Adjektiven und Determinierern sowie die folgenden Beispielen stellt Transfer aus der Erstsprache die plausibelste Erklärung für das Beobachtete dar:

- | | | |
|------|--|-----------|
| (65) | <i>ein Teddy ein... ein Teddy eine</i> | (A1-3;4) |
| | <i>Kinderwagn eine guck..</i> | (A4-3;7) |
| | <i>des Junge einer</i> | (A5-3;8) |
| | <i>eh.. Sessin eine</i> | (A12-4;0) |

Es ist jedoch Vorsicht geboten, die Erstsprache als Ursache für die bei AHA beobachteten Probleme im Erwerb von Genus- und Kasuskongruenz heranzuziehen. Dafür zeigt das Gegenbeispiel TEO, dass der Erwerb von Merkmalen, die in der L1 nicht existieren, durchaus möglich ist. Zum anderen deutet vieles, unter anderem auch die beginnende Formendifferenzierung in der 18. Aufnahme, darauf hin, dass AHA eine langsamere Lernerin ist und aus diesem Grund die Kongruenzmerkmale in der DP später erwirbt. Schließlich hat

sie bereits die Verbstellungsregeln im Hauptsatz erworben, verwendet definite und indefinite Artikel in den entsprechenden Kontexten und verfügt darüber hinaus über einen sehr großen Wortschatz.

Aus syntaktischer Sicht liefert der sprunghafte Anstieg bei den definiten Artikeln ab der 11. Aufnahme einen Beleg dafür, dass Determination nun mittels des definiten Artikels erfolgt und somit eine (bis zum Ende des Beobachtungszeitraums) unterspezifizierte DP etabliert ist. Zuvor unterscheidet AHA bereits zwischen Singularität und Pluralität, so dass die frühen Artikel-Nomen-Kombinationen als quantifizierte NP bzw. als NumP, jedoch ohne interne Numeruskongruenz, zu deuten sind. Weitere Merkmalspezifikationen erwirbt AHA im Beobachtungszeitraum jedoch nicht.

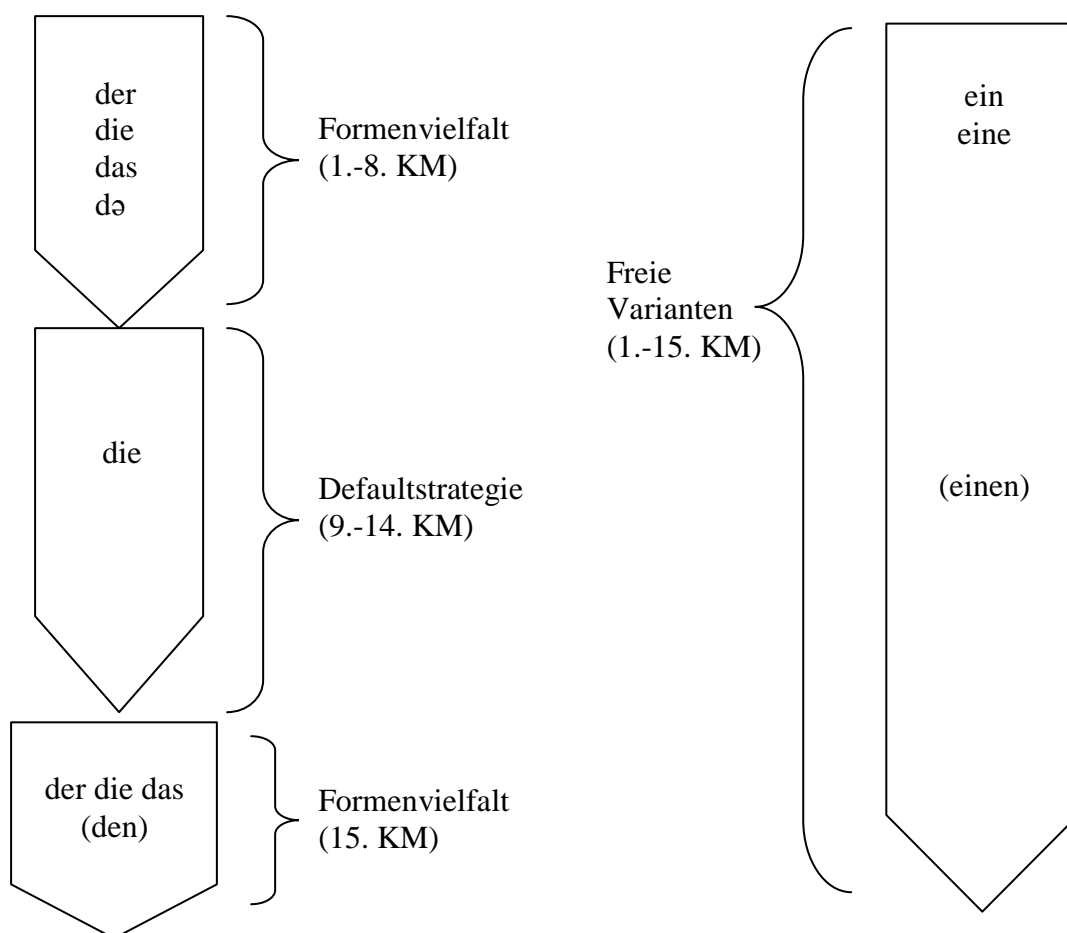


Abbildung 19. Schematische Darstellung des Erwerbs def./indef. Artikel bei AHA.

6.4. AII

6.4.1. Einleitende Beobachtungen

AII ist zu Beginn der Aufnahmen bereits um einiges älter als die anderen hier untersuchten Kinder. Die 13 vorliegenden Aufnahmen umfassen das Altersspektrum von 4;6 bis 5;7.¹⁰⁷ Die Familiensprache von AII ist syrisches Arabisch, wobei er mit seinen ein bzw. zweieinhalb Jahren jüngeren Brüdern zuhause auch manchmal auf Deutsch redet. Obwohl AII erst mit vier Jahren nach Deutschland gekommen ist, zeigt er sehr schnell Fortschritte beim Erwerb der deutschen Sprache, was auch auf den intensiven Kontakt zu Deutschsprechern in der Zeit nach dem Umzug zurückzuführen sein kann. Im Gegensatz zu den bereits vorgestellten Kindern wurde AII in Thoma & Tracy (2006) nicht untersucht, jedoch in Tracy & Thoma (2009). Die ersten beiden Aufnahmen (4;6) bleiben in den weiteren Analysen unberücksichtigt, da AII nur einzelne Einwortäußerungen auf Deutsch produziert und der überwiegende Teil der Kommunikation auf Arabisch stattfindet. In den darauf folgenden Aufnahmen verwendet AII viele formelhafte Wendungen wie z.B. *kann nisch* (in der Bedeutung ich weiß nicht), doch sehr bald, bereits ab der 7. Aufnahme (4;9), finden sich erste Hauptsätze mit vollständiger Satzklammer und flektierten Verben in Verbzweitstellung, z.B. „Die Hund hat so komme“. Nur fünf Monate später, in der 9. Aufnahme (5;2) sind dann auch erste Nebensätze mit dem Verb in satzfinaler Position belegt, z.B. „Ich weiß eh was das ist“.

Das sprachliche Verhalten von AII unterscheidet sich in einem wichtigen Aspekt von dem der anderen Kinder: AII greift explizite wie auch implizite Korrekturen seiner Gesprächspartner auf und setzt diese meist um. Zudem wiederholt er gerne Formen der erwachsenen Interaktionspartner, was zu einer Vielzahl von Imitationen führt, wie im folgenden Beispiel aus der 4. Aufnahme (4;8):

- (66) Erw. das ist...
 AII mmm...
 Erw. sind zwei Schnecken
 AII [vaɪ snɛkən]
 Erw. hmm. Das ist eine Schnecke
 AII eine Schnecke und noch eine Schnecke

Diese Bereitschaft zur Imitation kann durchaus für den rasanten Erwerbsverlauf von AII mit verantwortlich sein. Es darf aber auch nicht außer Acht gelassen werden, dass die

¹⁰⁷ Zwischen der 8. und 9. Aufnahme liegen 5 Monate.

Unterschiede auf den Altersunterschied und ein dadurch bedingtes ausgeprägteres metalinguistisches Bewusstsein zurückzuführen sein könnten.

Betrachtet man die Häufigkeiten, mit denen unterschiedliche Arten von Determinierern belegt sind, so zeigen sich Muster, die bereits bei den anderen Kindern beobachtet werden konnten. Bei AII überwiegt in einer anfänglichen Phase (3.-6. Aufnahme) der indefinite Artikel, er verwendet definite Artikel jedoch wie auch TEO schon von Beginn an. Gleichzeitig mit der Etablierung der Satzklammer (s.o.) nimmt der Anteil definiter Artikel ab der 7. Aufnahme (4;9) stark zu. Weitere signifikante Erwerbsfortschritte in Bezug auf Kongruenz in der DP sind im Übergang von der 11. zur 12. Aufnahme anzusetzen, dies spiegelt sich jedoch nicht im folgenden Diagramm wider, wird allerdings bei der Analyse des Erwerbs des definiten Artikels ersichtlich.

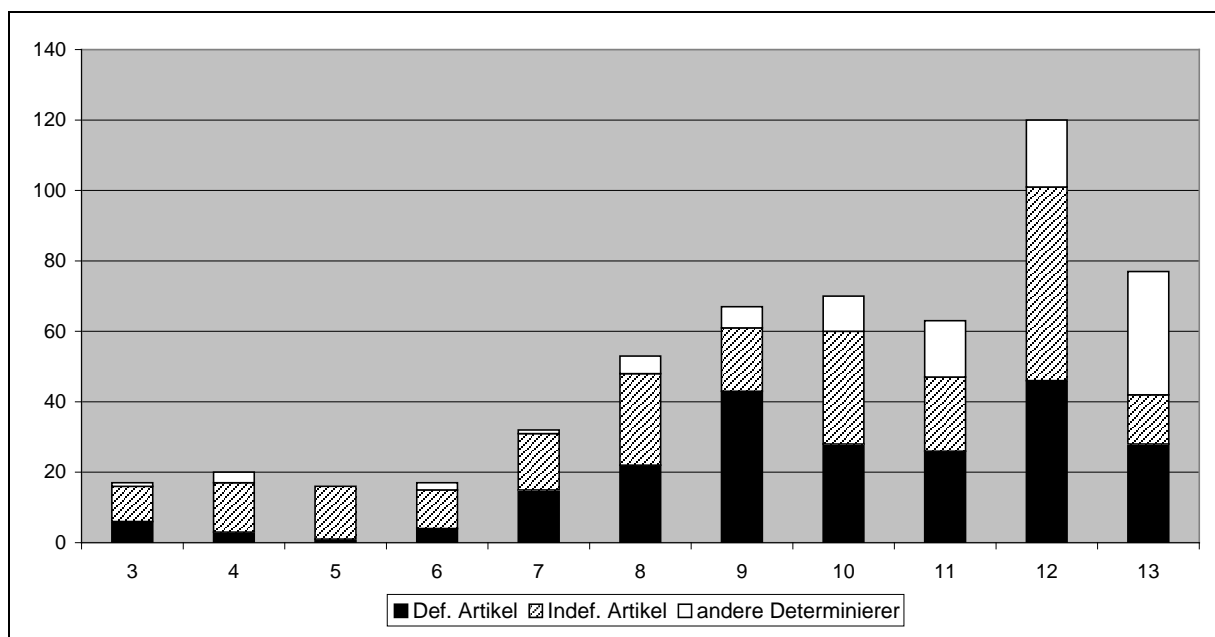


Abbildung 20. Absolute Häufigkeiten der Determiniererarten (AII).

6.4.2. Artikelverwendung in obligatorischen Kontexten

Bereits von Beginn an hat AII keine Probleme, die syntaktische Notwendigkeit der im Deutschen obligatorischen Determinierer zu erkennen und in der Produktion umzusetzen. Durchschnittlich fehlt der Determinierer in 11% aller obligatorischen Kontexte. Erst die letzten beiden Aufnahmen heben sich durch einen signifikant geringeren Wert ab, der mit der Etablierung von Kongruenzmerkmalen in der DP einhergeht (s. 6.4.3.).

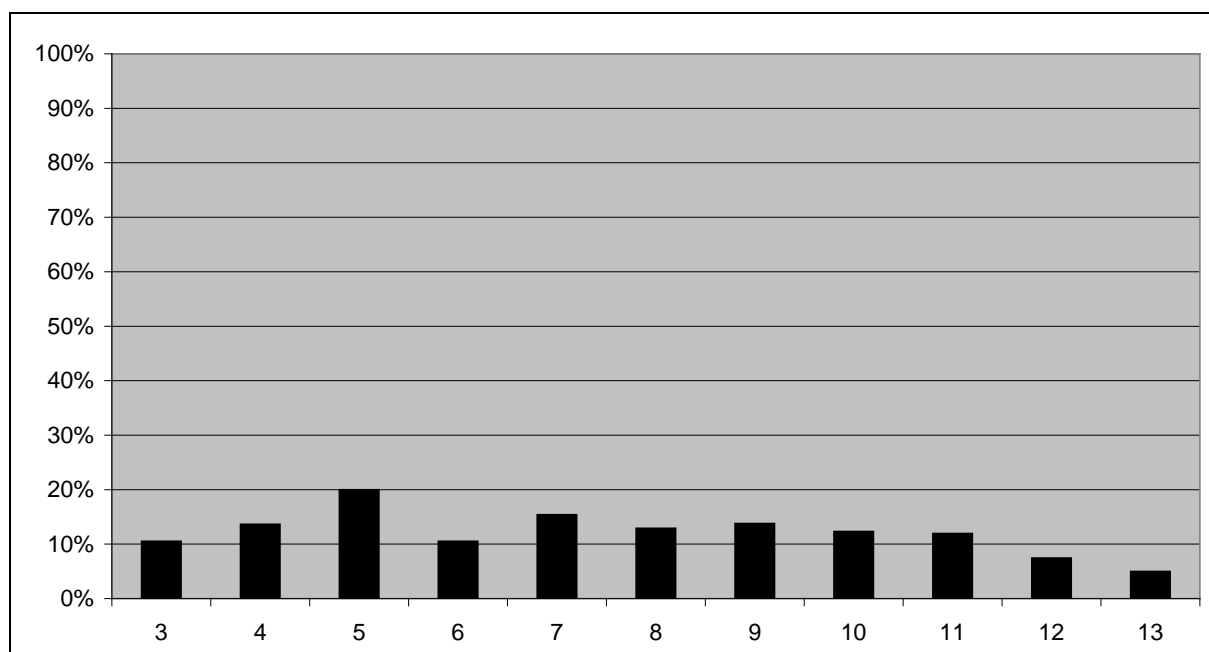


Abbildung 21. Fehlende Determinierer in obligatorischen Kontexten (AII).

Da die obige Darstellung keine weiteren Rückschlüsse auf die Erwerbsdynamik zulässt, ist es erforderlich, den Gebrauch von Determinierern nach Kontexten aufzuschlüsseln. Diese Aufschlüsselung zeigt, dass der Anteil fehlender obligatorischer Determinierer je nach syntaktischer Umgebung unterschiedlich ausfällt. In isolierten Kontexten fehlt der obligatorische Determinierer in nur 3 von 174 Fällen (entspricht 2%), in der Position des indirekten Objekts in keinem der 7 Fälle und nach Akkusativ fordernden Präpositionen in einem von 28 Fällen (4%). Wie man an Tabelle 12 erkennen kann, ist der Artikelgebrauch vor allem in den DPs auffällig, die als Argumente von Verben in Nominativ- und Akkusativkontexten auftreten, wobei hier eine positive Entwicklung hin zu den letzten zwei Aufnahmen stattfindet:

Tabelle 12. Fehlende Determinierer nach Kontexten (AII).

Aufnahmen	Nominativ		verbreiteter Akkusativ		Dativ nach Präp.	
	Kontexte	kein D	Kontexte	kein D	Kontexte	kein D
3-7	45	22%	19	26%	<i>nur 1 Präposition</i>	
8-11	93	16%	44	18%	31	32%
12-13	74	5%	34	3%	30	18%

Wie die folgenden Beispiele zeigen, ist bei den Auslassungen in diesen Kontexten keine zugrunde liegende Systematik zu erkennen. Es lassen sich keine Gründe für dieses spezifische Muster finden:

- | | | |
|------|------------------------------------|-----------|
| (67) | <i>und das ist Ø Junge</i> | (A7-4;9) |
| | <i>die komm so Ø Hund</i> | (A7-4;9) |
| | <i>Ø Krokodil hat gegeben Ø ei</i> | (A8-4;10) |
| | <i>der ist doch Ø kleine Maus</i> | (A8-4;10) |

<i>wir haben Ø Frosch</i>	(A9-5;2)
<i>wo Ø Kegel ist</i>	(A9-5;2)
<i>dann hat Ø Baby so gemacht</i>	(A10-5;2)
<i>des ist Ø Geschenk für misch</i>	(A10-5;2)
<i>und dann ist hier is Ø Reh</i>	(A13-5;7)

Problematisch bleiben bis zum Ende des Beobachtungszeitraums Kontexte nach Dativ fordernden Präpositionen. Wie in den folgenden Beispielen fehlt in 7 von 32 Fällen der obligatorische Determinierer.

(68) <i>die steckt in Ø Tisch</i>	(A12-5;5)
<i>aber in Ø Nacht geht nisch</i>	(A12-5;5)
<i>die sprescht mit Ø Telefon</i>	(A12-5;5)
<i>ja von Ø wind¹⁰⁸</i>	(A13-5;7)

Die Schwierigkeiten, die AII mit diesen Dativkontexten hat, wird noch deutlicher, wenn man diese Quote mit den Akkusativkontexten nach Präpositionen vergleicht, in denen der Artikel in nur 1 von 17 Fällen fehlt. In weiteren 33% der Dativkontexte verwendet AII den Determinierer zudem nicht in der zielsprachlichen Dativform. Aus morphologischer Sicht ist die Dativflexion schwieriger als die Akkusativflexion, da es in allen drei Genera Dativflexive gibt, während sich der Akkusativ nur im maskulinen Paradigma von der Nominativform unterscheidet. Möglicherweise sind das Auslassen von Determinierern und der hohe Anteil an nicht-zielsprachlichen Formen auf diese Schwierigkeit zurückzuführen.

6.4.3. Der definite Artikel

AII verwendet wie auch TEO von Beginn an, d.h. ab der dritten Aufnahme (4;7) eine Vielzahl von Formen des definiten Artikels in freier Variation. Unter den Formen finden sich bis zur sechsten Aufnahme (4;8) *die* (*die Banane, die Hase, die Florian, die Pferd*), *der* (*der Florian, der Würfel, der Hahn*), *das* („Jetzt komm kein komm des Elefant“) und *den* („Den Bär boin (=heruntergefallen)“; *den Haus, den Pferd*). Schon in der 7. Aufnahme (4;9) legt sich AII auf den Default-Wert *die* fest, z.B. *die Mutter, die Pferd, die Junge, die Hund, die Baby, die Maus, die Schwein*.¹⁰⁹ Auffällig ist, dass zwischen dem ersten produktiven Gebrauch des definiten Artikels und der Festlegung auf einen Default-Wert eine Zeitspanne von nur zwei Monaten liegt. AII bleibt jedoch nicht bei der Default-Wert-Strategie, sondern kehrt zurück zur Formenvielfalt, die vor der 7. Aufnahme vorherrschte. Bereits einen Monat später sind nämlich in der 8. Aufnahme (4;10) neben *die* erneut die maskulinen Formen *der* und *den*

¹⁰⁸ AII korrigiert dies jedoch unmittelbar zu *ja vom Wind*.

¹⁰⁹ Einige dieser Nomen sind in den anderen Aufnahmen (vor und nach der 7. Aufnahme) auch mit anderen Artikelformen belegt, so dass es sich nicht um fest abgespeicherte „frames“ handeln kann.

belegt. Allerdings geht mit der erneuten Formendifferenzierung noch keine Funktionsdifferenzierung einher, da selbst die Akkusativform *den* in nicht akkusativischen Kontexten auftreten, wie die folgenden Beispiele zeigen:

- (69) *das ist den Mund ... und das ist den Nase* (A8-4;10)
isch habs gesehn von dem von den Nicole (A8-4;10)

Das Formeninventar wird zudem durch den Platzhalter *də* (*də maus*, *də hase*, *von də maus*, *də zwei*) erweitert. Diese phonetisch reduzierte Form verwendet AII verstärkt in der 8., seltener auch noch in den darauf folgenden Aufnahmen, wie dem folgenden Schaubild zu entnehmen ist:

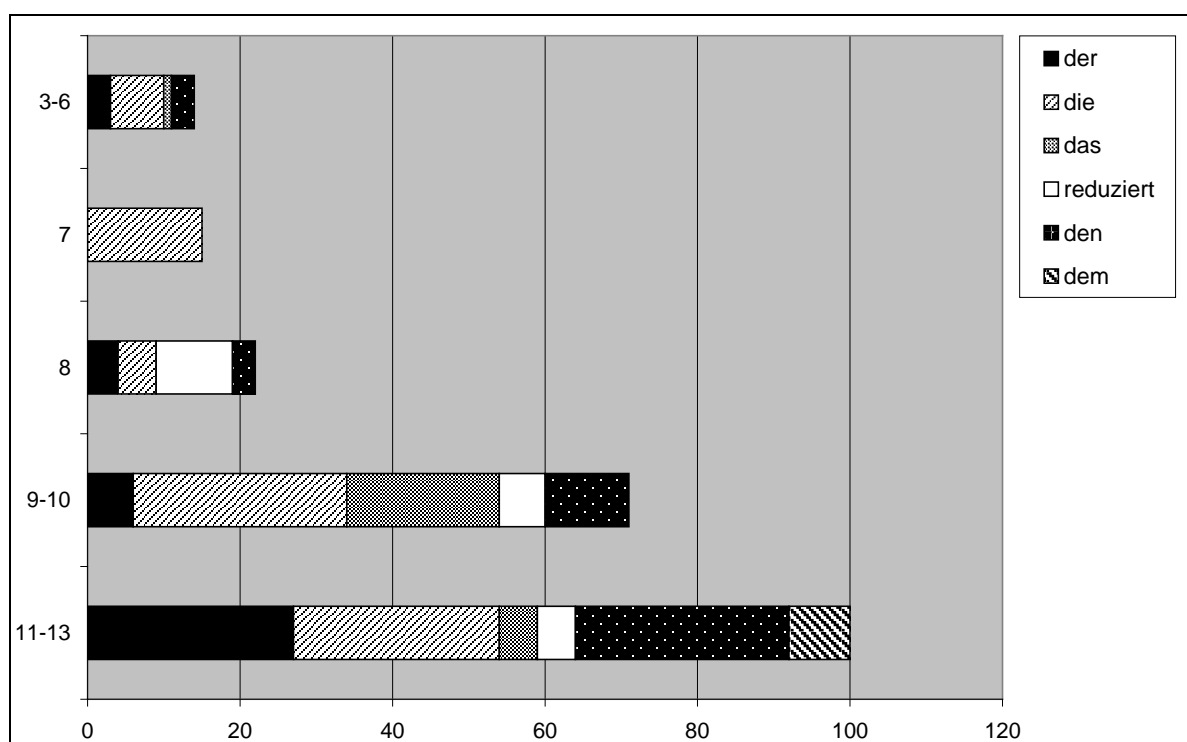


Abbildung 22. Absolute Häufigkeiten der Formen des definiten Artikels (AII).

Nach den fünf Monaten, die zwischen der 8. und 9. Aufnahme (5;2) liegen, nimmt AII auch die neutrale Artikelform *das/des* in sein Formeninventar auf. Immer noch ist die Wahl der Artikelform jedoch zufällig, wie die Beispiele *des Pferd*, *das Elefant*, *die Maus*, *die Schwein*, *der Mann*, *die Mann* belegen. Bevorzugt wählt er jedoch in der 9. und 10. Aufnahme die Formen *die* (z.B. *die Frau*, *die Pferd*, *die Königin*, *die König*) und *das/des* (z.B. *des Blatt*, *des Papa*, *das Hund*, *das Mensch*). Am anaphorischen Gebrauch der Personalpronomen ist zudem zu erkennen, dass AII in der DP noch nicht nach Genera differenziert, vgl. folgende Beispiele aus der 10. Aufnahme (5;2):

- (70) *aber .. dann hat sie .. das Mensch hat .. das Mensch hat auf ihn*
 (Auf die Frage „Was macht sie hier?“) *er schläft*

Kasusmarkierte Formen von Pronomen benutzt AII jedoch bereits ab der 3. Aufnahme, wenn auch nicht immer kontextangemessen, z.B.

- | | | |
|------|---|-----------|
| (71) | <i>die Hase gib den ein Ei</i> | (A3-4;7) |
| | <i>gib mir</i> | (A6-4;8) |
| | <i>aber isch mach den da</i> | (A8-4;10) |
| | <i>isch hab für disch – das mach isch für disch</i> | (A10-5;2) |
| | <i>der sagt was für ihr</i> | (A10-5;2) |
| | <i>der will ihn fressen</i> | (A11-5;4) |
| | <i>... damit er ihn gucken kann</i> | (A11-5;4) |
| | <i>der will ihm runterfall (=runterwerfen)</i> | (A11-5;4) |
| | <i>und dann hat er mit ihm so rumgemacht</i> | (A13-5;7) |

Auffällig ist insgesamt bei den definiten Artikeln, dass AII bis zur 11. Aufnahme eine Vielzahl von Formen verwendet, die alle als freie Varianten auftreten, ohne dass die Zuweisung in einem Bezug zum Genus oder Kasus der DP stehen würde. Dementsprechend ist *den* als Artikelform zunächst auch nicht auf Akkusativkontexte beschränkt:

- | | | |
|------|---|-----------|
| (72) | <i>den Hund</i> (Akk.) | (A9-5;2) |
| | <i>der stift ist in den Untertasse</i> (Dat.) | (A9-5;2) |
| | <i>den Kinder</i> (Nom. Pl.) | (A10-5;2) |
| | <i>die Tasse und den andere Tasse</i> (Nom.) | (A10-5;2) |
| | <i>hier den Turm</i> (Nom.) | (A10-5;2) |

Anders sieht es mit der dativmarkierten Form *dem* aus, die AII ab der 11. Aufnahme (5;4) verwendet, meist zielsprachlich in Dativkontexten. Die mit der Präposition verschmolzenen Varianten (*im*, *zum*) sind sogar bereits ab der 9. Aufnahme belegt. Es kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass es sich dabei um abgespeicherte Formeln handelt:

- | | | |
|------|---|-----------|
| (73) | <i>.. möchte ich runtergeh'n zum Spielplatz</i> | (A9-5;2) |
| | <i>er ist im Bett</i> | (A10-5;2) |
| | <i>die geh zum Spielplatz</i> | (A10-5;2) |
| | <i>der zes (=sitzt) auf dem Frosch</i> | (A11-5;4) |
| | <i>... der hier hat¹¹⁰ auf dem Baum klettern</i> | (A11-5;4) |

Dies darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Artikelgebrauch vor allem nach Dativ fordernden Präpositionen weiterhin höchst unregelmäßig ist – in der 11. bis 13. Aufnahme fehlt in rund 18 % dieser Fälle der Artikel, in weiteren Fällen verwendet AII nicht die zielsprachliche Form. Insbesondere werden Akkusativformen des definiten Artikels auch auf Dativkontexte übergeneralisiert, wie es sowohl vom Erstspracherwerb (vgl. Tracy 1986) als auch vom Zweitspracherwerb (vgl. Wegener 1995b) bekannt ist, z.B. *zwischen den Tisch*, *unter den Tisch*, *oben (=über) die Brücke* (A12-5;5). Gleichzeitig benutzt AII schon in einigen

¹¹⁰ Hier fungiert das Hilfsverb *hat* als Platzhalter für *tut*.

Fällen korrekte Dativformen in diesen Kontexten und übergeneralisiert die maskuline Form in einem Fall auch auf ein feminines Nomen, was jedoch auch auf eine falsche Genuszuweisung zurückzuführen sein könnte:

- | | | |
|------|---|-----------|
| (74) | <i>und die Katze ist unter dem Tisch</i> | (A12-5;5) |
| | <i>hinter dem Tisch aber die versteckt</i> | (A12-5;5) |
| | <i>die spielt mit dem kleinen Mädchen</i> | (A12-5;5) |
| | <i>auf dem Brücke</i> | (A12-5;5) |
| | <i>und dann ist der vom Fenster weggegangen</i> | (A13-5;7) |

In den letzten beiden Aufnahmen ist davon auszugehen, dass AII Genus als Merkmal weitgehend erworben hat. Im folgenden Schaubild ist zu erkennen, dass Übergeneralisierungen definiter Artikelformen auf ein falsches Genus nur noch einen geringen Anteil ausmachen¹¹¹:

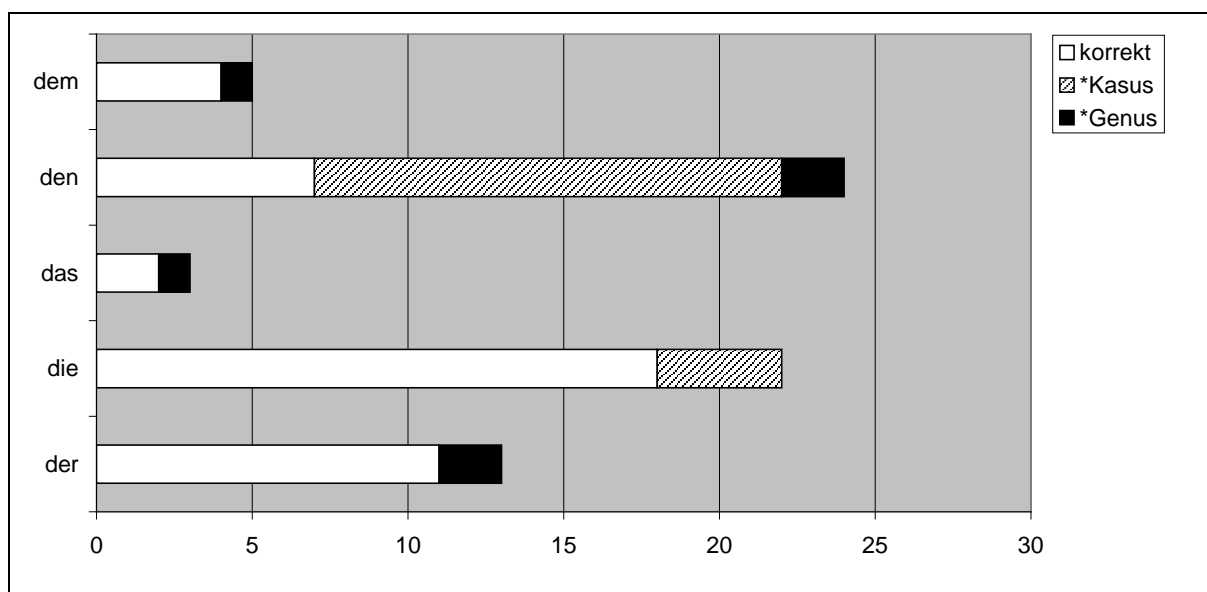


Abbildung 23. Kongruenz bei definiten Artikeln (AII; Aufnahmen 12-13).

Bis auf die feminine Form *die*, die auch auf Dativkontexte übergeneralisiert wird, sind die Nominativformen (*der* und *das*) als solche spezifiziert, da sie in keinen anderen Kasuskontexten auftreten. Auch die dativmarkierte Form *dem*, die noch in den Aufnahmen zuvor in allen Kontexten belegt war, wird nur noch in Dativkontexten verwendet. Einzig die häufige Übergeneralisierung der akkusativmarkierten Form *den* auf Nominativ- und Dativkontexte ist beachtenswert. Während auf letzteres bereits oben eingegangen wurde, ist die Verwendung von *den* in Nominativkontexten auffällig, so z.B. in der letzten Aufnahme (5;7):

¹¹¹ Die einzige Einschränkung ist das neutrale Genus: Aufgrund der geringen Anzahl von Neutra ist nicht mit Sicherheit zu sagen, ob auch das Neutrum als Genuskategorie erworben ist.

- (75) *den junge hat aber ein frosch*
und dann hat der le den den hund hat em seinen kopf in den tasse hingle gesteck
den junge und den hund

6.4.4. Der indefinite Artikel

Beim indefiniten Artikel sind bis zur letzten Aufnahme keine Anzeichen von Kongruenz zu erkennen. Bis zur 7. Aufnahme benutzt AII fast ausschließlich *ein* als Default-Form, *eine* tritt lediglich zweimal als imitierte Form auf. Mit der 8. Aufnahme etabliert sich neben *ein* auch *eine*, allerdings stellen diese Formen lediglich freie Varianten im System von AII dar, zumal viele Nomen mit beiden Formen belegt sind, z.B. *ein/eine Hand*, *ein/eine Uhr*, *ein/eine Ente*. Erst in den letzten beiden Aufnahmen tritt die Form *einen* hinzu, wie dem folgenden Schaubild zu entnehmen ist:

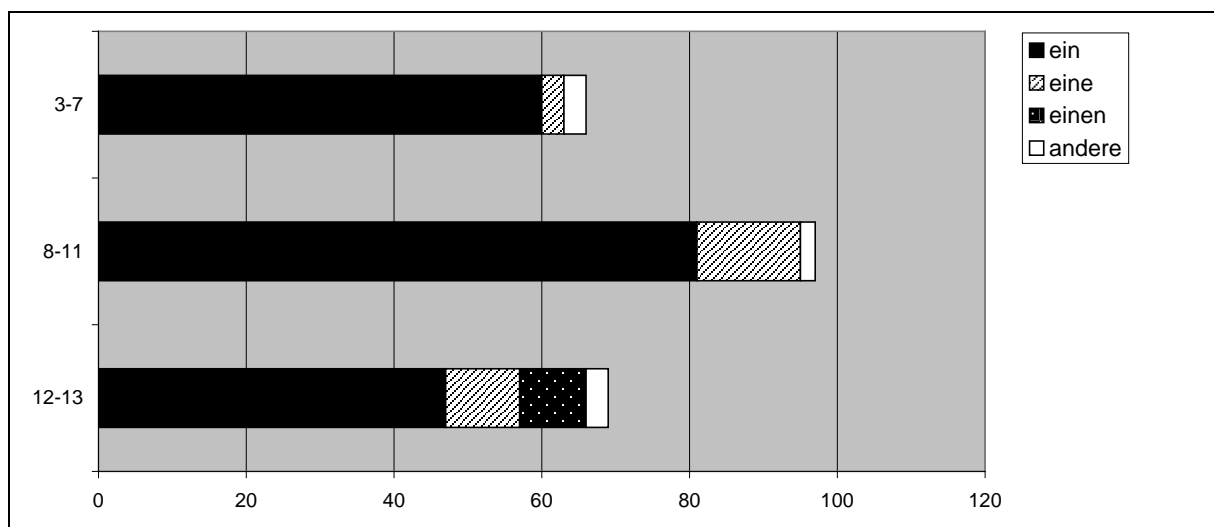


Abbildung 24. Absolute Häufigkeiten der Formen des indefiniten Artikels (AII).

Da die Belege von *eine* nicht sehr zahlreich sind, lässt sich keine definite Aussage über Genusspezifikationen treffen. In den letzten beiden Aufnahmen sind allerdings 8 von 10 Belegen zielsprachlich mit einem femininen Nomen kombiniert, was ein Zeichen dafür sein könnte, dass diese Form bezüglich [+FEM] spezifiziert ist, während *ein* als unmarkierte Variante sowohl mit Feminina als auch mit Maskulina und Neutra belegt ist. Die akkusativmarkierte Form *einen* benutzt AII jedoch kontextunabhängig, wie die folgenden Beispiele aus den letzten beiden Aufnahmen (5;5-5;7) zeigen:

- (76) *mit einen Karotten*
das ist einen Treppe im einen Haus mit eine Sch..Stuhl
dart wir helfn einen Katze
*die Kuh hat immer *einen Milsch*
einen neuen Kristal (=Christian; Akkusativkontext)

Wie schon bei AHA finden sich auch im Korpus von AII bis zum Ende hin Kombinationen des indefiniten Artikels mit einem Nomen im Plural bzw. Stoffbezeichnungen: *ein Schuhe*, *ein Geschenke*, *ein Hände*, *ein Füße*, *ein Blut*, *ein große Schuhe*, *ein Autos*. Dies zeigt, dass er für AII ebenfalls zunächst primär quantifizierende Eigenschaften ausübt, aber nicht in Bezug auf [+SING] spezifiziert ist, was zudem durch die fehlende Genuskongruenz beim indefiniten Artikel im Allgemeinen untermauert wird. Besonders erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang der folgende Dialog, in dem darüber hinaus AIIs Bereitschaft, Korrekturversuche anzunehmen, illustriert wird:

- (77) Erw.: Und dann? Das da?
 AII: *ein Händ'*
 Erw.: Das sind die Hände, eine Hand
 AII: *ja*
 Erw.: Und die zwei sind Hände, ja?
 AII: *ja, eine Hand eine Hände*
 Erw.: Nee...
 AII: *nein eine Hand eine Hände ... dann hat das zwei Hände*
 Erw.: Sehr gut. Eine Hand
 AII: *eine Hand und eine Hand ... das Hände.*

Dieser Dialog zeigt auch, dass AII sowohl formale Singular- wie auch formale Pluralformen von Nomen verwendet, funktional jedoch nicht nach Singular- und Pluralbedeutung unterscheidet. In den ersten neun Aufnahmen nutzt er weitgehend analytische Konstruktionen zum Ausdruck von Pluralität wie z.B. *drei Tür* (A3-4;7); *drei Pferd* (A9-5;2); *drei Schule* (A12-5;5). Gleichzeitig finden sich erste Versuche, die auf produktive Pluralbildungsregeln hindeuten, wie z.B. *Bananes* (A6-4;9), *Froschen* (A11-5;4). Ab der 10. Aufnahme benutzt AII auch vermehrt zielsprachliche Pluralformen, wie z.B. *Blätter*, *Augen*, *Hände*, *Wölfe* (A11-5;4). Bis zur 13. Aufnahme auftretende Kombinationen des indefiniten Artikels mit Nomen im Plural legen nahe, dass der indefinite Artikel noch nicht als Determinierer reanalysiert wurde.

6.4.5. Andere Determinierer und Adjektive

Wie die anderen Kinder benutzt AII von Beginn, d.h. von der dritten Aufnahme an, neben Artikeln auch andere Determinierer, gehäuft jedoch ab der 10. Aufnahme (5;2). Den Großteil davon machen 76 Possessivpronomen aus, worunter sich die Formen *mein(e)*, *dein(e)*, *sein(e)* finden. Diese sind wie die 14 Belege des Indefinitpronomens *kein(e)* freie Varianten, da die Flexionsendung nicht vom Genus des Nomens abhängig ist, was die folgenden Beispiele illustrieren:

(78)	<i>isch hab keine Vier – isch hab kein Vier</i>	(A4-4;8)
	<i>deine Hand</i>	(A6-4;9)
	<i>wo ist dein Karten</i>	(A6-4;9)
	<i>... keiner sag mein Mutter</i>	(A8-4;10)
	<i>kein augen</i>	(A10-5;2)
	<i>keine Echtes</i>	(A10-5;2)
	<i>sein Zähne is sehr lustig und sein Auge</i>	(A10-5;2)
	<i>mein/meine Mutter</i>	(A11-5;4)
	<i>der Muhand geht in mein Gruppe</i>	(A12-5;5)
	<i>dann Morhaf geht in meine Gruppe</i>	(A12-5;5)

In den letzten beiden Aufnahmen sind auch andere Flexionsendungen (*deinen, seinem, meinenen*) bei diesen Pronomen belegt, die AII jedoch ohne funktionalen Zusammenhang in Nominativ-, Dativ- und Akkusativkontexten benutzt. Bei keinem anderen untersuchten Kind außer AII (in der letzten Aufnahme) finden sich explizite Genitivkontexte, bei denen er Verwandtschaftsbeziehungen und Besitzverhältnisse zu erläutern versucht, formale Kasusmarkierungen fehlen jedoch:

(79)	<i>weil mein Haus ist ist neben 'n Opa mein Opa Haus</i>
	<i>mein Haus ist oben in meinen Opa Haus</i>
	<i>ja mei Opa ist Vater von mein Vater</i>

Das Demonstrativpronomen (*diese-*) tritt in 6 von 7 Fällen in der auf *-ə* auslautenden Form ohne Genuskongruenz auf, z.B. „*diese Spiel geht*“ (A9-5;2), „*auf diese Stein*“ (A11-5;4), „*diese kleine Katze*“ (A12-5;5). In der 12. Aufnahme verwendet AII zudem einige andere mit dem Nomen kongruierende Quantoren, wie z.B. „*ganz viele Teile*“; „*jeden Tag*“; „*mit beid'n Knien*“.

Adjektive produziert AII vereinzelt bereits ab der 5. Aufnahme (4;8), vermehrt ab der 7. Aufnahme (4;9). Die insgesamt 51 Adjektive sind mit allen drei im Nominativ auftretenden Suffixen in freier Variation belegt, z.B.: „*die großer Hund*“, „*kleiner Baby*“ (A7-4;9), „*kleine Maus*“, „*das großer Knopf*“ (A9-5;2), „*böses Mensch*“, „*ein eschtes Pferd*“, „*anderes Mensch*“, „*ein böses König*“ (A10-5;2). Auffällig ist, dass die Adjektivendung auf *-es* vor allem in der 10. Aufnahme vorherrscht, in der zugleich *das* die am häufigsten auftretende Form des definiten Artikels ist. Dies lässt einen Zusammenhang zwischen der Etablierung der Genuskongruenz beim definiten Artikel und beim Adjektiv vermuten, was zudem dadurch bekräftigt wird, dass die Adjektive in den letzten beiden Aufnahmen (5;5-5;7) in den meisten Fällen in der zielsprachlichen Form benutzt werden: „*du kleine blöde Brücke*“, „*ein starker*

Mensch“, „*ein stärker Wal*“, „*diese kleine Katze*“, „*ein lustige Rutsche*“¹¹², „*mit dem kleinen Mädchen*“, „*einen neuen Kristal*“ (Akkusativ), „*der andere Hund*“ (aber: „*die ganzes Zeit*“).

6.4.6. Zusammenfassung des DP-Erwerbs bei AII

Der DP-Erwerb von AII zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass der Erwerb von Formen und der Erwerb der dazugehörigen Funktionen in besonderer Weise dissoziiert sind. Er verwendet bereits sehr früh viele unterschiedliche Formen des definiten Artikels wie auch unterschiedliche Adjektivendungen, die Wahl der entsprechenden Form steht jedoch in keinem Zusammenhang mit dem Kasus oder dem Genus des Bezugsnomens. AII ist in sprachlicher Hinsicht sehr aufmerksames Kind, da er implizite und explizite Korrekturversuche der Interaktionspartner schnell aufgreift und diese bereitwillig umsetzt. Dadurch verfügt er bereits früh über ein großes Formeninventar, es dauert jedoch bis zur 12. Aufnahme (12. Kontaktmonat), bis die Auswahl der Formen genus- und kasusgesteuert erfolgt. Erst dann verfügt AII über ein Genus- und Kasusmerkmal in der DP, was sich in der Wahl der zielsprachlichen Form des definiten Artikels und des Adjektivsuffixes zeigt. Auffällig bleiben jedoch die vielen Übergeneralisierungen von *den* auf nichtakkusativische Kontexte. Diese lassen sich nur dadurch erklären, dass diese Form zwar bezüglich des Genus auf [+MASK] spezifiziert ist, jedoch in Bezug auf Kasus unterspezifiziert und dadurch in allen Kontexten auftreten kann. Die Nominativform *der*, deren Verwendung ausschließlich auf Nominativkontexte beschränkt ist, trägt demgegenüber eine positive Kasuspezifikation {[+NOM]; [+MASK]}. Nach dem Modell der *Distributed Morphology* sind die abstrakten morphosyntaktischen Merkmale Genus und Kasus also erworben, lediglich das phonologische „Material“, das nach der Berechnung der syntaktischen Struktur eingesetzt wird, trägt noch nicht in allen Fällen die zielsprachlichen Merkmalsspezifikationen.

Keine Schwierigkeiten hat AII dabei, den Determinierer als obligatorischen Begleiter des Nomens zu verwenden. Bereits von Beginn an fehlen nur wenige Artikel in obligatorischen Kontexten, bis auf Kontexte nach dativfordernden Präpositionen sind AIIs DPs weitgehend zielsprachlich. Daher ist auch davon auszugehen, dass die DP als zunächst unterspezifizierte syntaktische Projektion ab der 7. Aufnahme mit Etablierung der Default-Strategie beim definiten Artikel bei AII etabliert ist, allerdings erst ab dem 12. Kontaktmonat über Kongruenzmerkmale verfügt.

¹¹² Dieses Beispiel illustriert zudem, dass der indefinite Artikel hier noch nicht Träger von Kongruenzmerkmalen ist und daher nicht in die Kongruenzkette einbezogen ist.

Bei den definiten Artikeln zeigt AII eine interessante Eigenheit. Obwohl er nach einer anfänglichen Formenvielfalt relativ schnell, d.h. bereits im 3. Kontaktmonat (4;9) auf die Default-Form *die* festlegt, gibt er diese Strategie bereits einen Monat später zugunsten einer erneuten Formenvielfalt auf. Dieses Muster wurde bei keinem anderen Kind beobachtet.

Weitere Auffälligkeiten im Erwerbsverlauf von AII sind dagegen bereits von den anderen Kindern bekannt. So verwendet AII wie auch schon AHA den indefiniten Artikel bis zum Ende des Beobachtungszeitraums als quantifizierenden Ausdruck und als solchen auch in Kombination mit Nomen im Plural. Dabei verwendet er vorwiegend die Default-Form *ein*. Die wenigen Belege der femininen Form *eine* stehen jedoch in fast allen Fällen vor femininen Nomen, was darauf hindeutet, dass diese Form positiv bezüglich [+FEM] spezifiziert sein könnte. Auffällige abweichende Wortstellungen wie bei AHA finden sich bei AII nur in einem Fall in der 12. Aufnahme (5;5): „*aber dann könnt' isch Brücke ein bauen*“. AII konstruiert das grammatische System in der Zweitsprache den vorliegenden Daten zufolge unabhängig von seiner Erstsprache.

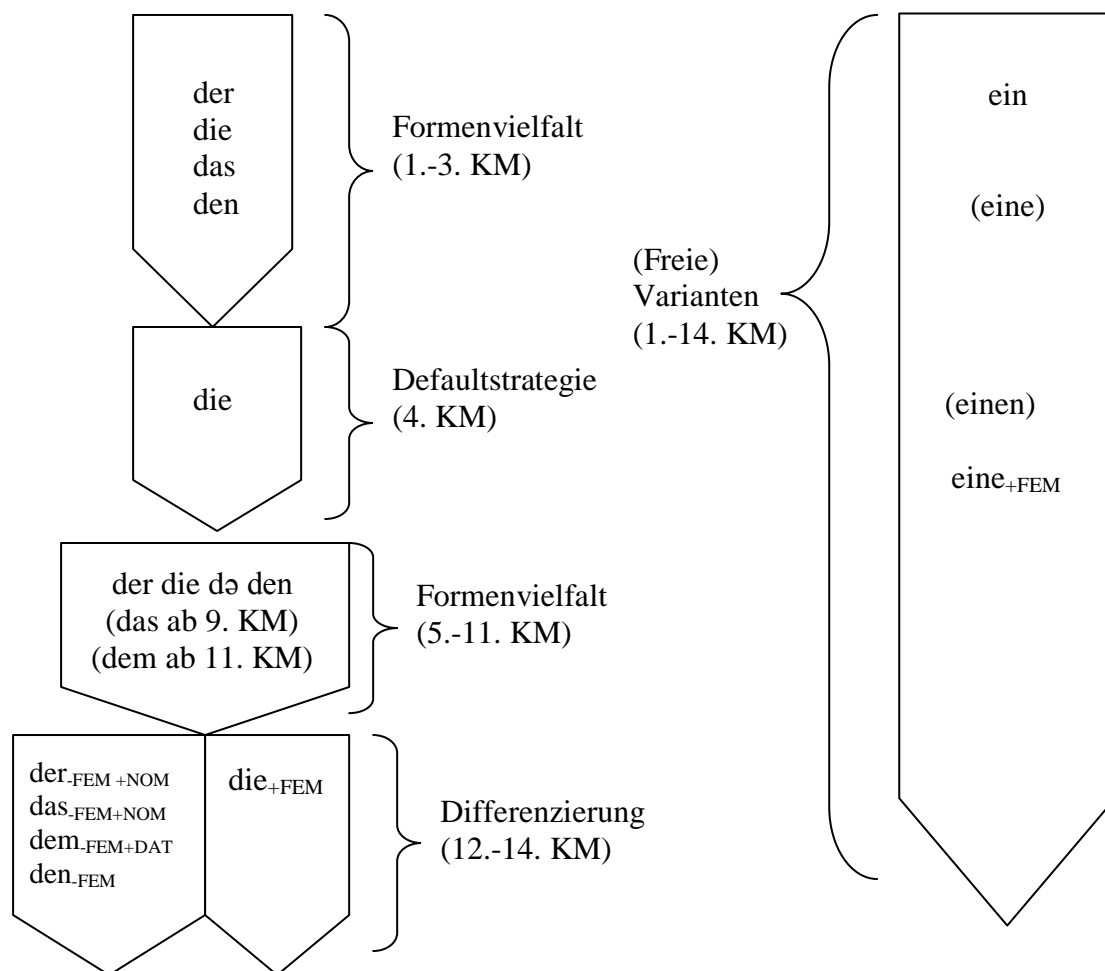


Abbildung 25. Schematische Darstellung des Erwerbs def./indef. Artikel bei AII.

6.5 RAS

6.5.1. Einleitende Beobachtungen

RAS unterscheidet sich von den anderen untersuchten Kindern, da sie über den Beobachtungszeitraum von 9 Monaten relativ wenige Fortschritte bei der DP zeigt. Dies entspricht auch den Beobachtungen von Thoma & Tracy (2006), die sie als eine Lernerin beschreiben, die „lange Zeit über ein sehr eingeschränktes Repertoire an Verben verfügte und deren Entwicklung von einer lang anhaltenden Plateaubildung gekennzeichnet war“ (Thoma & Tracy 2006: 76). Erst gegen Ende des Beobachtungszeitraums zeigt sie leichte Erwerbsfortschritte und ist auf dem Weg, sich die Satzklammer zu erschließen. Die meisten ihrer Äußerungen in den 10 Aufnahmen im Alter von 3;7 bis 4;3 bestehen aus Ein- oder Zweiwortäußerungen und verblosen Phrasen mit Fokuspartikeln, z.B. „*Natalja noch Banane*“.

Die Eltern von RAS sind vor sieben Jahren aus Russland nach Deutschland gezogen, sie selbst ist wie ihr gut ein Jahr jüngerer Bruder in Deutschland geboren. Zuhause hört RAS ausschließlich Russisch, hat aber nach Auskunft der Eltern kurz vor Beginn der Aufnahmen u.a. in der Nachbarschaft, bei deutschen Freunden zu Hause und beim Fernsehen Kontakt mit dem Deutschen. Dadurch ist auch bei RAS die sprachliche Entwicklung im Deutschen von Beginn an erfasst. Laut Eltern und nach Durchsicht der muttersprachlichen Aufnahmen¹¹³ ist ihre Entwicklung im Russischen altersgemäß und unauffällig, was eine pathologische Spracherwerbsverzögerung ausschließt.

Allerdings unterscheidet sich RAS von den anderen Kindern dadurch, dass sie als extrem kontaktscheu geschildert wird und sich häufig alleine im Kindergarten beschäftigt. Möglicherweise nimmt sie so trotz eines vergleichbaren Sprachangebotes im Kindergarten nur eine begrenzte Menge an Sprache auf. Somit steht ihr nur eine begrenzte Datenbasis für die Extraktion spezifischer Muster zur Verfügung. Es liegt nahe, dass der fehlende Entwicklungsfortschritt mitunter dadurch bedingt ist, dass RAS lange keine kritische Masse erreicht, die zu einer Reorganisation ihrer Grammatik und damit zur Entstehung neuer Strukturformate führen sollte.

Die begrenzte Datenbasis lässt sich auch statistisch belegen: Zum einen zeigen bereits Thoma & Tracy (2006), dass der Anteil an Verben im Gesamtkorpus im Vergleich mit den anderen Kindern über den gesamten Beobachtungszeitraum sehr gering ist. Zum anderen benutzt sie insgesamt sehr wenig Determinierer, wie das folgende Diagramm zeigt:

¹¹³ Dies wurde durch muttersprachliche Sprecherinnen bestätigt.

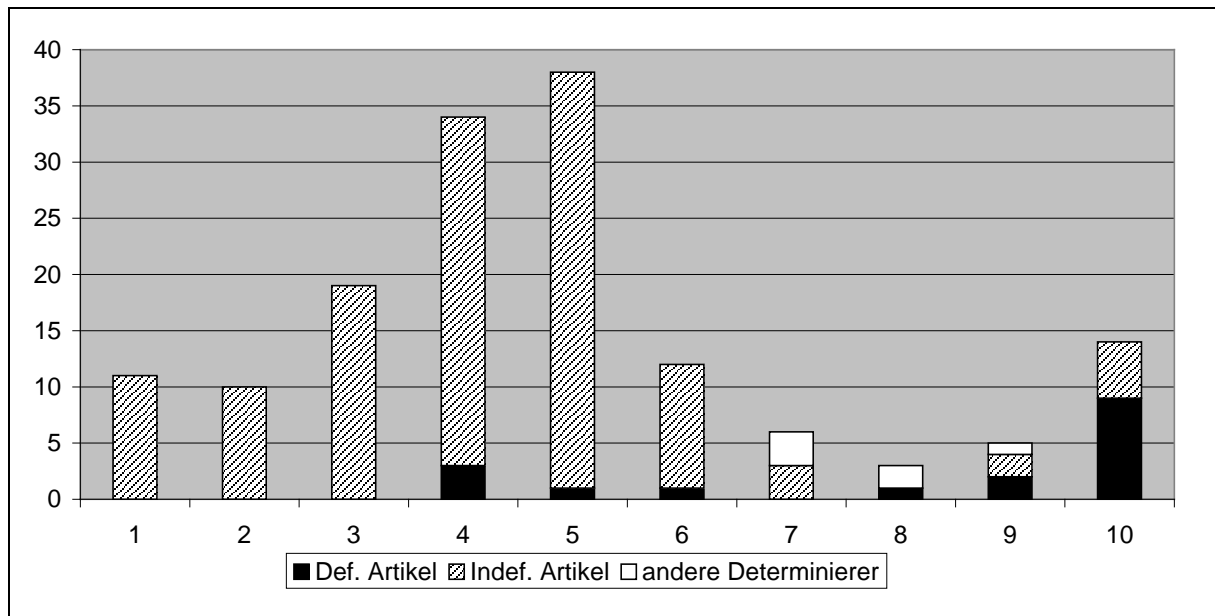


Abbildung 26. Absolute Häufigkeiten der Determiniererarten (RAS).

Darüber hinaus verläuft die Entwicklung eher gegenläufig: Während RAS in den ersten sechs Aufnahmen noch relativ viele Artikel (vor allem indefinite) produziert, sind in den letzten vier Aufnahmen insgesamt nur noch sehr wenige Determinierer zu finden.

6.5.2. Artikelverwendung in obligatorischen Kontexten

Diese Tendenz zeigt sich auch bei der Betrachtung fehlender Determinierer in obligatorischen Kontexten. Auch hier sind die Zahlen bis zur sechsten Aufnahme unauffällig und erreichen in der vierten bis sechsten Aufnahme sogar einen sehr guten durchschnittlichen Anteil von nur 14%, in der dritten Aufnahme fehlt sogar kein einziger obligatorischer Determinierer. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass ein großer Anteil der sprachlichen Produktion von RAS aus Einwortäußerungen besteht. Dadurch sind sämtliche Nomen ohne Artikel, die als Einwortäußerungen auftreten, in dieser Zählung nicht berücksichtigt.

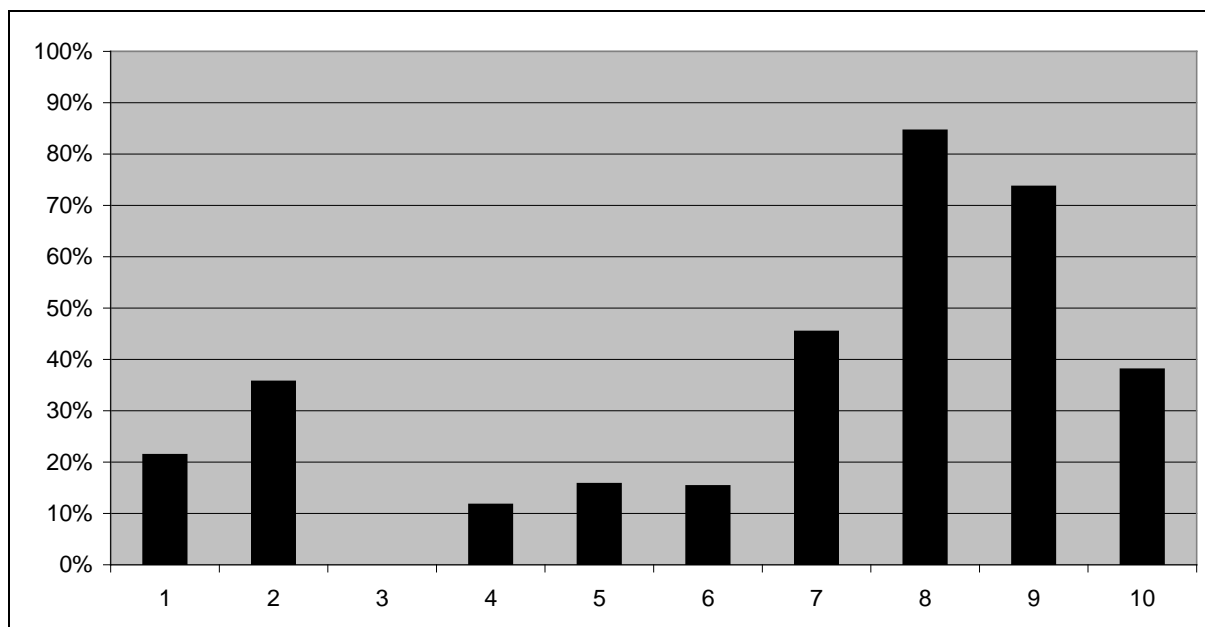


Abbildung 27. Fehlende Determinierer in obligatorischen Kontexten (RAS).

Auffällig ist jedoch der sprunghafte Anstieg der Auslassungen in den verbleibenden vier Aufnahmen, in dem RAS nur noch selten Artikel verwendet. Eine nach Kontexten differenzierte Betrachtung bestätigt diesen Eindruck und lässt keine weitergehenden Schlüsse auf die dieser Beobachtung zugrunde liegenden Ursachen zu:¹¹⁴

Tabelle 13. Fehlende Determinierer nach Kontexten (RAS).

	Isolierte DPs		Nominativ		Akkusativ	
	Kontexte	D fehlt	Kontexte	D fehlt	Kontexte	D fehlt
1.-3. Aufnahme	36	19%	<i>nur 1 Kontext (D fehlt)</i>		<i>keine</i>	
4.-6. Aufnahme	62	2%	20	45%	<i>2 von 3 Kontexten</i>	
7.-10. Aufnahme	30	53%	19	63%	9	56%

Es zeigt sich, dass Nomen lediglich in der 4. bis 6. Aufnahme in isolierten, d.h. nicht verbregierten DPs zuverlässig mit Artikel verwendet werden. Bei den DPs in Argumentposition sind die Determinierer sowohl in finiten als auch in nicht finiten Phrasen optional, wie anhand der Beispiele zu erkennen ist:

- (80) *Ø Hund auch trinken* (A5-3;9)
 des is Ø Karotte (A8-4;1)
 du mir du gib Ø Geschenk (A8-4;1)
 is auch Ø Rutsche (A10-4;3)
 mal Ø Regenbogen (A10-4;3)

Zudem fehlt der Artikel in fast allen Fällen, wenn dem Nomen ein Adjektiv vorangeht, was auch schon bei RNV beobachtet werden konnte (s. 6.5.5.)

¹¹⁴ Da insgesamt nur 6 Kontexte in Präpositionalphasen belegt sind, sind diese in der Darstellung nicht berücksichtigt. In der 8. Aufnahme (4;1) finden sich die Kombinationen *vor Flur* und *auf Flur*.

6.5.3. Der indefinite Artikel

Der indefinite Artikel ist bei RAS von Beginn an vorhanden und bis zur 6. Aufnahme ein zuverlässiger Begleiter des Nomens. Insgesamt sind 129 Formen des indefiniten Artikels belegt, davon macht die Form *ein* alleine 97 (75%) aus. Aus der grafischen Darstellung im folgenden Diagramm wird deutlich, dass die Form *ein* bei RAS den Default-Wert darstellt. Zwar benutzt sie in der 4. und 5. Aufnahme insgesamt 12 Mal die Form *eine*, das führt jedoch nicht zu einer dauerhaften Erweiterung des Formeninventars. Die wenigen Belege der femininen Form werden als uneingeschränkte Alternative zu *ein* verwendet, z.B. *eine Mama*, *eine Kuh*, *eine Maus*, *eine Zebra*, *eine Vogel*.

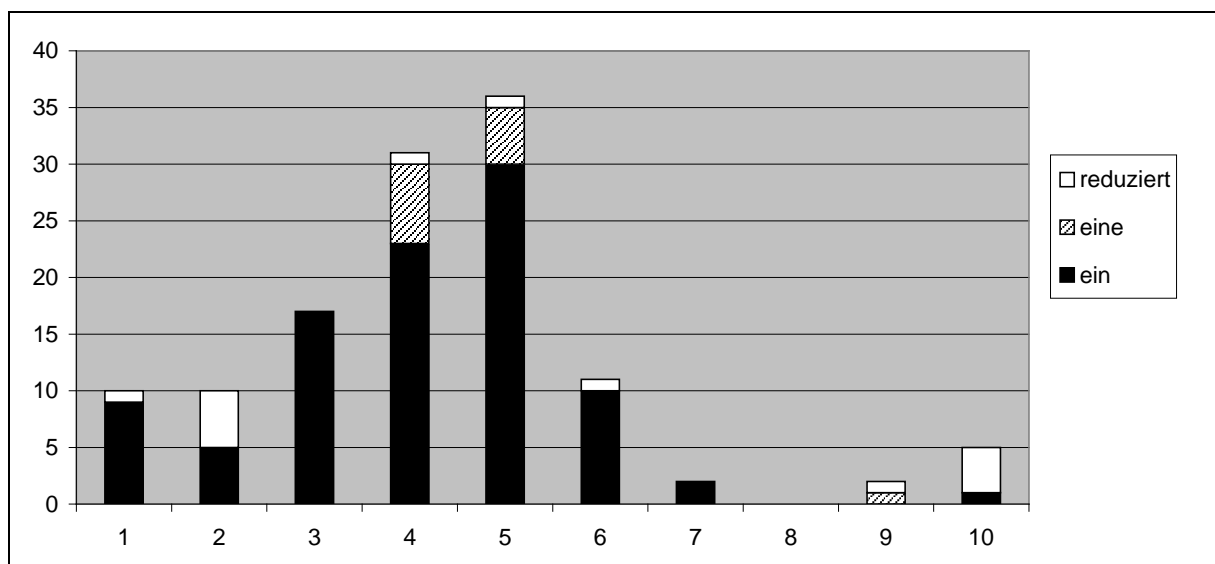


Abbildung 28. Absolute Häufigkeiten der Formen des indefiniten Artikels (RAS).

Wie man der Grafik entnehmen kann, verwendet RAS den indefiniten Artikel ab der 7. Aufnahme kaum mehr. Er übernimmt auch keine referenzspezifizierenden Funktionen, sondern dient der Quantifizierung des Bezugsnomens. Da Nomen bezüglich des Numerus unspezifiziert sind, z.B. „*da ist Affen*“; „*da ist Schuhe*“ (A2-3;7), erfüllt der indefinite Artikel die Aufgabe, Singularität des Referenten zu signalisieren. Daher finden sich bei RAS wie auch schon bei AHA Kombinationen von *ein* mit Pluralformen des Nomens:

- | | | |
|------|--------------------------------|-----------|
| (81) | <i>ein Eier essen Nastasia</i> | (A2-3;7) |
| | <i>ein (kleine) Fische</i> | (A3-3;8) |
| | <i>ein Blumen</i> | (A4-3;8) |
| | <i>ein Hände</i> | (A6-3;11) |
| | <i>ein Augen</i> | (A6-3;11) |
| | <i>'ne Tiere</i> | (A10-4;3) |

Analog zeigen Zahlwörter eine pluralische Referenz des Nomens an, z.B. *zwei Hände* (A7-3;11). Am Satz „*ein Vogel essen Kirschen*“ (A5-3;9), bei dem sie einen auf einem Bild

identifizierbaren und somit definiten Referenten beschreibt, ist zu erkennen, dass RAS noch nicht erfasst hat, dass Definitheit im semantisch-pragmatischen Sinn im Deutschen durch Determinierer ausgedrückt wird.

6.5.4. Der definite Artikel

Der freie Gebrauch des definiten Artikels setzt erst in der 6. Aufnahme (3;11) ein, insgesamt ist er in allen Aufnahmen nur 17 Mal belegt, davon alleine 9 Mal in der letzten Aufnahme (4;3). Damit zeigt RAS ein ähnliches Muster wie auch schon RNV, AHA und AII, bei denen ebenfalls ein produktiver Gebrauch des indefiniten Artikels dem des definiten Artikels vorangeht, wenngleich der Artikel bei RAS wesentlich häufiger in obligatorischen Kontexten fehlt.

Ab der 3. Aufnahme (3;9) benutzt RAS die Form *des* (z.B. *des Wasser*), die allerdings mit ziemlicher Sicherheit ein Demonstrativpronomen darstellt, was sich an Belegen wie „*und des auch Baby Schweinchen*“ (A5-3;9); „*des ein Wasser*“ (A6-3;11) zeigt.

Die ersten Vorläuferstrukturen sind bereits in der vierten und fünften Aufnahme (3;8/3;9) in formelhaften Wendungen zu finden: „*Wois tə Mama Krokodile*“; „*Wois də Papa*“; „*Un' wo isəs Baby*“. Ab der 6. Aufnahme verwendet RAS die Default-Form *die* (bzw. in einem Fall *də*) als definiten Artikel:

(82)	<i>un' die Ohren</i>	(A6-3;11)
	<i>Das is' die Knie</i>	(A8-4;1)
	<i>die Wasser; die Beine</i>	(A9-4;2)
	<i>die Beine</i>	(A9-4;2)
	<i>die Tiere, die Schöne, die Mama</i>	(A10-4;3)
	<i>die Martin weint</i>	(A10-4;3)
	<i>da ist die kleine Bett</i>	(A10-4,3)
	<i>də Tür</i>	(A10-4;3)

In der letzten Aufnahme findet sich zudem ein einzelner Beleg einer akkusativmarkierten Form: *Azira den Martin schlag*. Ob das der Beginn einer beginnenden Kasusdifferenzierung ist und ob RAS Kasus als relevante Kongruenzkategorie im Deutschen erkennt, lässt sich weder durch diesen einzelnen Beleg noch anhand der insgesamt drei belegten kasusmarkierten Personalpronomen nicht definitiv bestätigen: „*gib mir*“ (A6-3;11); „*du mir du gib Geschenk*“ (A8-4;1); „*nich' mir dir spiel*“ (A10-4;3).

6.5.5. Possessivpronomen und Adjektive

RAS produziert von Anfang an Adjektive, wie die folgenden Belege illustrieren. In den meisten Fällen fehlt jedoch der obligatorische determinierende Artikel:

(83)	<i>grüne Mütze</i>	(A1-3;7)
	<i>grün Karotte</i>	(A1-3;7)
	<i>ein kleiner Fische; ein kleine Fische</i>	(A3-3;8)
	<i>kleine Krokodile</i>	(A4-3;8)
	<i>große Mama Krokodile</i>	(A4-3;8)
	<i>klein Baby</i>	(A4-3;8)
	<i>kleine Baby Schaf</i>	(A5-3;9)
	<i>andere Augen</i>	(A6-3;11)
	<i>klein Fisch und groß Fisch</i>	(A8-4;1)
	<i>kleiner Clown</i>	(A8-4;1)
	<i>Zwerg klein Zwerg</i>	(A8-4;1)
	<i>un' so groß Mädchen</i>	(A9-4;2)
	<i>so große Kindergarten du mal</i>	(A9-4;2)
	<i>am so kleine Schwein</i>	(A10-4;3)
	<i>da ist die kleine Bett</i>	(A10-4;3)

Wie man an den Beispielen erkennen kann, verwendet RAS drei unterschiedliche Endungen bei Adjektiven (- \emptyset , -*a*, -*er*) in freier Variation. Damit zeigt sie zumindest in diesem Bereich ein Muster, das der bei anderen Kindern an Determinierer beobachteten Formenvielfalt entspricht. Auch bei den lediglich 7 Mal belegten Possessivpronomen sind die maskuline und feminine Form freie Varianten. Indem sie die Flexionsendungen der Possessivpronomen und der Adjektive variiert – auch wenn dem keine Systematik zugrunde liegt – zeigt RAS, dass sie die Formenvielfalt im Input wahrgenommen hat.

(84)	<i>mein Hund</i>	(A2-3;7)
	<i>meine Mama schon Geburtstag</i>	(A7-4;0)
	<i>mein Rucksack</i>	(A7-4;0)
	<i>ich gehen mein Rucksack</i>	(A7-4;0)
	<i>ich f... kommt meine Mama</i>	(A8-4;1)
	<i>isch aa woll schlaf und dann meine Papa komm'</i>	(A8-4;1)
	<i>weg deine Hand</i>	(A9-4;2)

6.5.6. Zusammenfassung des DP-Erwerbs bei RAS

Obwohl RAS in den neun Monaten keine großen Fortschritte beim DP-Erwerb zeigt, offenbaren die Daten eine gewisse Erwerbsdynamik. Vor allem beim definiten Artikel sind Parallelen zu RNV zu erkennen, wenngleich RAS bis zum Ende des Beobachtungszeitraums über keine Kongruenzmerkmale in der DP verfügt. Nach einem anfänglichen Gebrauch in formelhaften Wendungen (*woisde*) steigt sie in den Gebrauch des definiten Artikels ein,

wobei sie den Default-Wert *die* bevorzugt. Eine weitere Parallele zu den anderen Kindern zeigt sich darin, dass auch RAS den indefiniten Artikel bereits früh benutzt. Allerdings hat er wie schon bei AHA den Status eines quantifizierenden Ausdrucks, der die Referenz des Bezugsnomens auf Singular festlegt.

Als einziges der beobachteten Kinder erkennt RAS nicht die determinierenden Funktionen, die der Artikel im Deutschen erfüllt; Artikel bleiben in obligatorischen Kontexten bis zum Ende des Beobachtungszeitraums optional. Neben der fehlenden semantisch-pragmatischen Determination, d.h. der Markierung des Definitheitsstatus, erkennt RAS auch nicht die morphosyntaktischen Aufgaben des Artikels im Deutschen, der Nomen in Bezug auf Genus, Kasus und Numerus determiniert. RAS nimmt jedoch morphologische Formkontraste im Input wahr, da sie Adjektive bereits mit drei im Deutschen möglichen Flexionsendungen versieht. In diesem Bereich wie auch bei den Possessivpronomen manifestiert sich also eine Formenvielfalt, die bei den Artikeln fehlt, da diese bei RAS optional sind.

Diese Optionalität lässt sich auf zweierlei Ursachen zurückführen: Zum einen gleichen diese Muster dem, was man aus dem Erstspracherwerb kennt, bei dem eine lange Phase durch Optionalität von Artikeln in obligatorischen Kontexten gekennzeichnet ist. Da sich aber vor allem die letzten vier Aufnahmen durch einen hohen Anteil fehlender Determinierer auszeichnen, kann es auch sein, dass RAS die Option aus ihrer Erstsprache Russisch überträgt. Im Russischen sind Nomen inhärent determiniert, Definitheit wird u.a. durch die Stellung der DP im Satz markiert. Solange RAS die eigentlichen Funktionen des definiten Artikels (der indefinite Artikel wird quantifizierend gebraucht) noch nicht erkannt hat, bleibt der Gebrauch optional.

Damit gibt es keine Evidenz dafür, dass RAS die DP als Projektion der funktionalen Kategorie D erworben hat. Ihre Nomen sind – möglicherweise als Transfer aus dem Russischen¹¹⁵ – inhärent determiniert und damit zunächst NPs bzw. quantifizierte NumPs. Die Erwerbsaufgabe besteht unter anderem darin, die Obligatorik der Artikel zur Markierung der Definitheit zu erkennen und dafür eine neue syntaktische Kategorie D zu schaffen. Die früh auftretenden indefiniten Artikel stehen in der Spezifiziererposition der NumP und gehen daher keine Kongruenzrelation mit dem Nomen ein.

¹¹⁵ Man darf jedoch nicht außer Acht lassen, dass auch im L1-Erwerb eine anfängliche Phase der Optionalität von Determinieren beobachtet werden kann.

Kasus und Genus als Kongruenzmerkmale hat RAS noch nicht erworben, der erste Beleg von *den* in einem Akkusativkontext in der letzten Aufnahme lässt aber zumindest darauf schließen, dass sie diese Form im Input wahrgenommen hat. Numerus ist als Kongruenzmerkmal ebenfalls noch nicht etabliert, RAS kontrastiert noch nicht Singular- und Pluralformen der Nomen. RAS quantifiziert Nomen jedoch mit analytischen Mitteln, Singularität durch *ein* + Nomen, Pluralität durch entsprechende quantifizierende Ausdrücke (*zwei*) oder das bloße Nomen.

Insgesamt durchläuft RAS also vergleichbare Stadien wie die anderen Kinder, jedoch in einem viel langsameren Tempo. Der Ursache dafür ist aufgrund einer vergleichbaren Familiensituation und einem vergleichbaren Sprachangebot im Kindergarten nicht in externen Faktoren zu suchen. Vielmehr liegt der Grund für die langsame Erwerbsgeschwindigkeit mit hoher Wahrscheinlichkeit darin, dass RAS als schüchternes und zurückgezogenes Kind weniger sprachliche Interaktion einfordert und damit quantitativ weniger Input bekommt. Schließlich darf nicht unberücksichtigt bleiben, dass RAS zum Ende des Beobachtungszeitraums erst 10 Monate Kontakt mit dem Deutschen hatte.

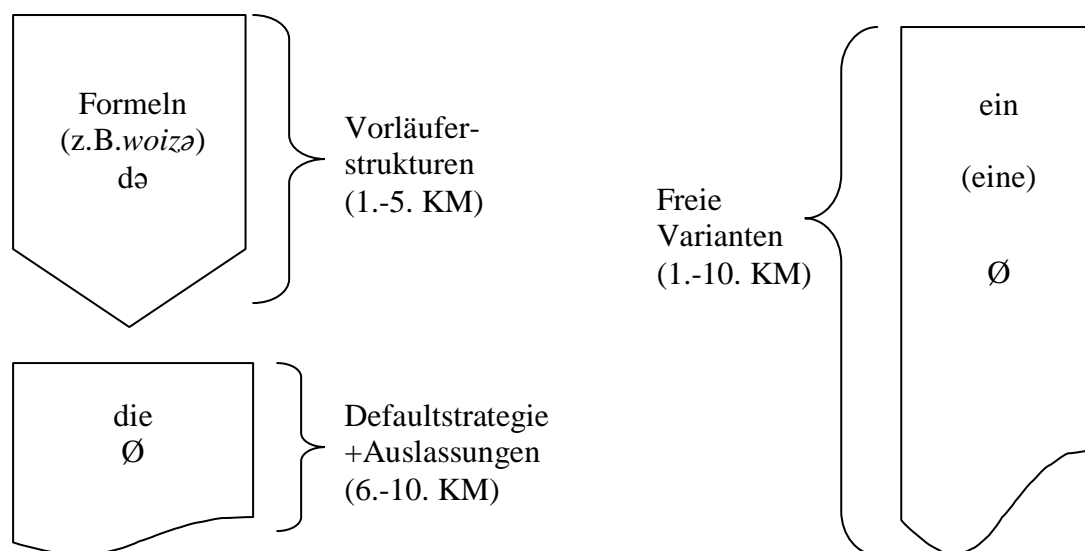


Abbildung 29. Schematische Darstellung des Erwerbs def./indef. Artikel bei RAS.

6.6. EIS

6.6.1. Einleitende Beobachtungen

EIS, das letzte Kind, das in dieser Untersuchung vorgestellt wird, hat eine eher untypische Sprachbiografie. Beide Eltern sind Deutsche, haben sich aber entschieden, mit ihrem Sohn ausschließlich Englisch zu sprechen. Während ihres Studiums in Großbritannien hatte die Mutter von EIS, der zu dem Zeitpunkt zwei Jahre alt war, ihn bei sich. Seitdem leben die Eltern getrennt, und EIS wächst auch nach der Rückkehr aus Großbritannien ausschließlich bei der Mutter auf. Mit dem Englischen kommt EIS nach Einschätzung der Mutter relativ häufig in Kontakt, vor allem im bilingualen Kindergarten, einer englischen Spielgruppe und über das Fernsehen. Seitdem er die Kindertagesstätte besucht (dies ist zugleich der Beginn des Beobachtungszeitraums), hat er zudem Kontakt mit dem Deutschen, den seine Mutter auf durchschnittlich 8 Stunden am Tag beziffert. Dieser intensive Kontakt kann mitunter ein ausschlaggebender Grund für die schnelle sprachliche Entwicklung in der Zweitsprache Deutsch sein. Ein weiterer Grund kann darin liegen, dass er in den ersten Lebensmonaten (solange die Eltern zusammen lebten und miteinander Deutsch sprachen) deutschen Input bekommen hat (s.u.). In der Kita wird EIS eher als ein Einzelgänger geschildert und zeigt sich auch in den ersten Aufnahmen zunächst als sehr schüchtern, wird aber mit der Zeit gesprächiger. Von EIS liegen insgesamt 10 Aufnahmen vor, die den Altersbereich von 3;4 bis 4;0 umfassen.

Innerhalb von 8 Monaten zeigt EIS in allen sprachlichen Bereichen eine rasante Entwicklung. In der ersten Aufnahme finden sich noch sehr viele gemischte Äußerungen und nur wenige Phrasen, die eindeutig einer Sprache zugerechnet werden können. Mitunter erschwert die typologische Nähe des Deutschen zum Englischen eine eindeutige Trennung der Lexeme bzw. erleichtert vereinzelte lexikalische Übernahmen. So zeigt sich im Bereich der Artikel bei EIS im Deutschen eine anfängliche Präferenz für die morphologisch unterspezifizierten Platzhalter *də* und *ə*, die lautlich den englischen Artikelformen *the* und *a* nahestehen. Bei EIS sind von Beginn an sowohl definite als auch indefinite Artikel belegt. Es ist anzunehmen, dass EIS vom Vorwissen aus der L1 profitiert, da die englischen Äquivalente aus syntaktischer und semantischer Perspektive sehr ähnliche Gebrauchsregeln und -kontexte aufweisen. Der größte Unterschied zwischen diesen Sprachen besteht jedoch in der Morphologie: Während in der englischen DP lediglich Numerus markiert wird (und dies ausschließlich am Nomen), werden im Deutschen neben Numerus auch die Kongruenzmerkmale Kasus und Genus am Determinierer markiert. Dieses Wissen muss sich EIS demnach aus dem Input in der L2

erschließen, daher findet er nicht von Beginn an den Einstieg in die Genus- und Kasuskongruenz.

Die Gebrauchshäufigkeit der Artikelformen hängt vor allem auch von der Art der Interaktion in der Aufnahme ab. So ist der Anteil indefiniter Artikel in der 9. Aufnahme außergewöhnlich hoch, da EIS in einem Angelspiel häufig nur die herausgefischten Gegenstände benennen soll, wozu der indefinite Artikel zur Markierung unspezifischer Referenz verwendet wird.

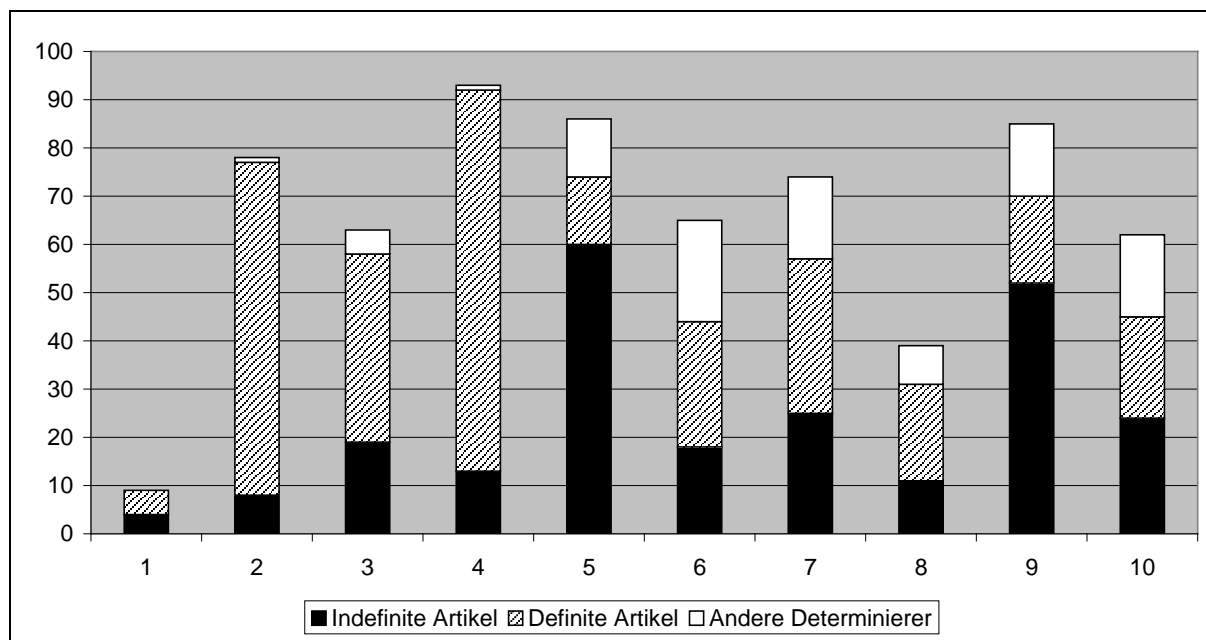


Abbildung 30. Absolute Häufigkeiten von Determinierern (EIS).

Das schnelle Tempo des Erwerbs zeigt sich bei EIS auch im Bereich der Verbsyntax. Schon in der 2. Aufnahme (3;5) ist die Zahl englischer Lexeme in seinen Äußerungen merkbar geringer. Zudem produziert er bereits Verbzweitsätze mit Satzklammer, z.B. „*des Ei is derunterfallen*“, erste zielsprachliche Nebensätze finden sich nur drei Monate später in der 5. Aufnahme (3;8): „*an du in mein Haus kommt dann zeig ich dir wie ein Haus komm*“.

6.6.2. Artikelverwendung in obligatorischen Kontexten

Betrachtet man das folgende Schaubild, so fällt im Vergleich mit den übrigen Kindern auf, dass EIS bereits von Beginn an zuverlässig Artikel in obligatorischen Kontexten produziert. Im Schnitt fehlen diese in lediglich 4% der Fälle, in keiner Aufnahme wird der kritische Wert von 10% überschritten. Wie bereits oben erwähnt, liegt die Vermutung nahe, dass EIS sein implizites Wissen aus dem Englischen, das über dem Deutschen sehr ähnliche obligatorische Kontexte für Artikel verfügt, im Deutschen nutzen kann. In der DP finden sich am ehesten

Kontaktphänomene, die die anfänglich starke Interaktion zwischen den beiden Sprachen verdeutlichen, z.B. *de cows* (A1-3;4) oder *the Hund* (A2-3;5).

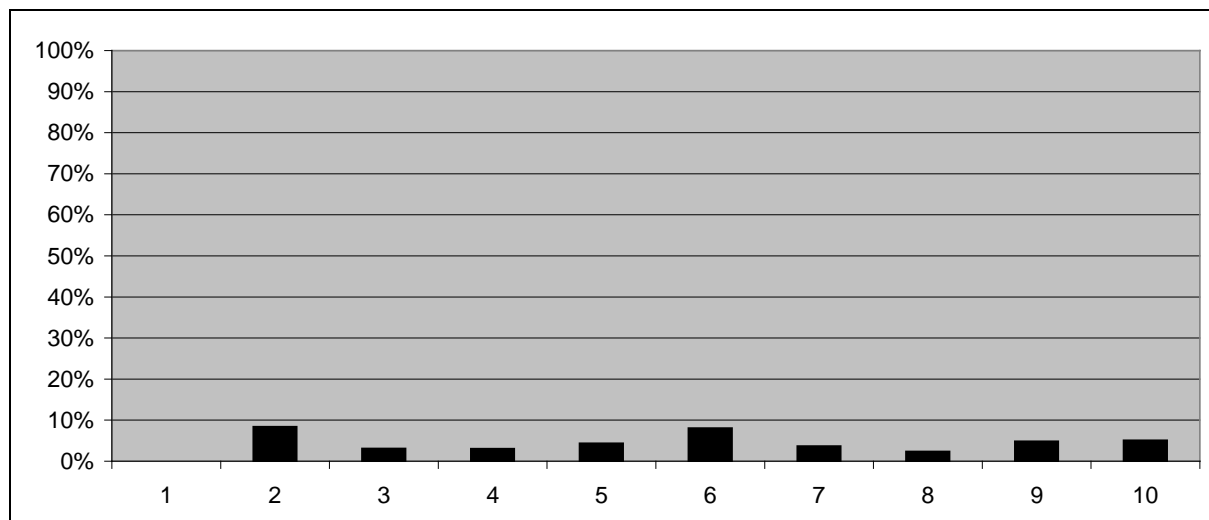


Abbildung 31. Determinierer in obligatorischen Kontexten (EIS).

Eine nach Kontexten aufgeschlüsselte Analyse zeigt, dass EIS keine Schwierigkeiten mit isolierten DPs, Nominativ- oder Akkusativkontexten hat. In letzteren fehlt in keinem von 159 Fällen der obligatorische Determinierer. Auffällig sind lediglich Kontexte nach Präpositionen, wo ein obligatorischer Determinierer in 19 von 112 Fällen (17%) fehlt, wie in den Beispielen „Wir müssen in Ø Boden machen“ (A6-3;8), „jetzt muss du in Ø Stall“, „jetzt bleiben sie in Ø Tüte“ (A7-3;8), „in Ø alten Kindergarten“ (A10-4;0). Da die Artikel in den verbleibenden 83% dieser Kontexte jedoch vorhanden sind, lässt sich ausschließen, dass EIS die syntaktische Notwendigkeit eines Artikels nicht erfasst hat. Die hohe Auslassungsrate lässt sich eher als Vermeidungsstrategie angesichts der zu treffenden Auswahl der zielsprachlichen Artikelform unter Berücksichtigung von Kasus und Genus deuten. Dies wird dadurch unterstrichen, dass Artikel nach Präpositionen in den ersten vier Aufnahmen, in denen EIS verstärkt den morphologisch undifferenzierten Platzhalter *də* nutzt, in insgesamt 13% aller Fälle fehlen. In den verbleibenden sechs Aufnahmen fehlt der obligatorische Artikel jedoch in 25% der Fälle.

Sowohl die syntaktische Erfordernis, zählbare Nomen durch einen Artikel (bzw. Determinierer) zu determinieren, als auch die Wahl des richtigen Artikels (definit/indefinit) stellen für EIS keine großen Schwierigkeiten dar. Auch hier ist anzunehmen, dass EIS die Gebrauchsregeln aus dem Englischen, die sich nur minimal von den deutschen Regeln unterscheiden, nutzen kann. Nur selten markiert EIS Definitheit nicht zielsprachlich, wie im Beispiel „Ø Kühe sin’ rein da“, in dem die Referenzobjekte identifizierbar sind und die DP

damit einen definiten Determinierer erfordert. In den meisten Fällen verwendet EIS vor indefiniten Nomen im Plural wie auch vor indefiniten Stoffbezeichnungen (Massennomen) keinen Artikel, z.B. „*der will will Milch haben*“ (A9-3;11). Um explizit Definitheit zu markieren, setzt EIS jedoch den geforderten definiten Artikel ein: „*da Krokodil trinkt e jetzt das Wasser*“ (A9-3;11). Auch in diesen Aspekten gleichen sich das Deutsche und das Englische.

6.6.3. Der definite Artikel

Ein Blick auf die von EIS verwendeten Formen des definiten Artikels zeigt, dass er eine andere Strategie als die anderen Kinder verfolgt. Die definiten Artikelformen erfüllen von Beginn an ihre zielsprachliche semantische und syntaktische Funktion der Determinierung (vgl. 6.6.2.), sind jedoch morphologisch unterspezifiziert. Diese Unterspezifizierung drückt sich in der Häufigkeit des Gebrauchs des Platzhalters *də* aus. Wie man am folgenden Schaubild erkennen kann, nimmt der Anteil dieser Form konsequent ab, bis schließlich in den letzten drei Aufnahmen insgesamt nur noch drei dieser Formen belegt sind:

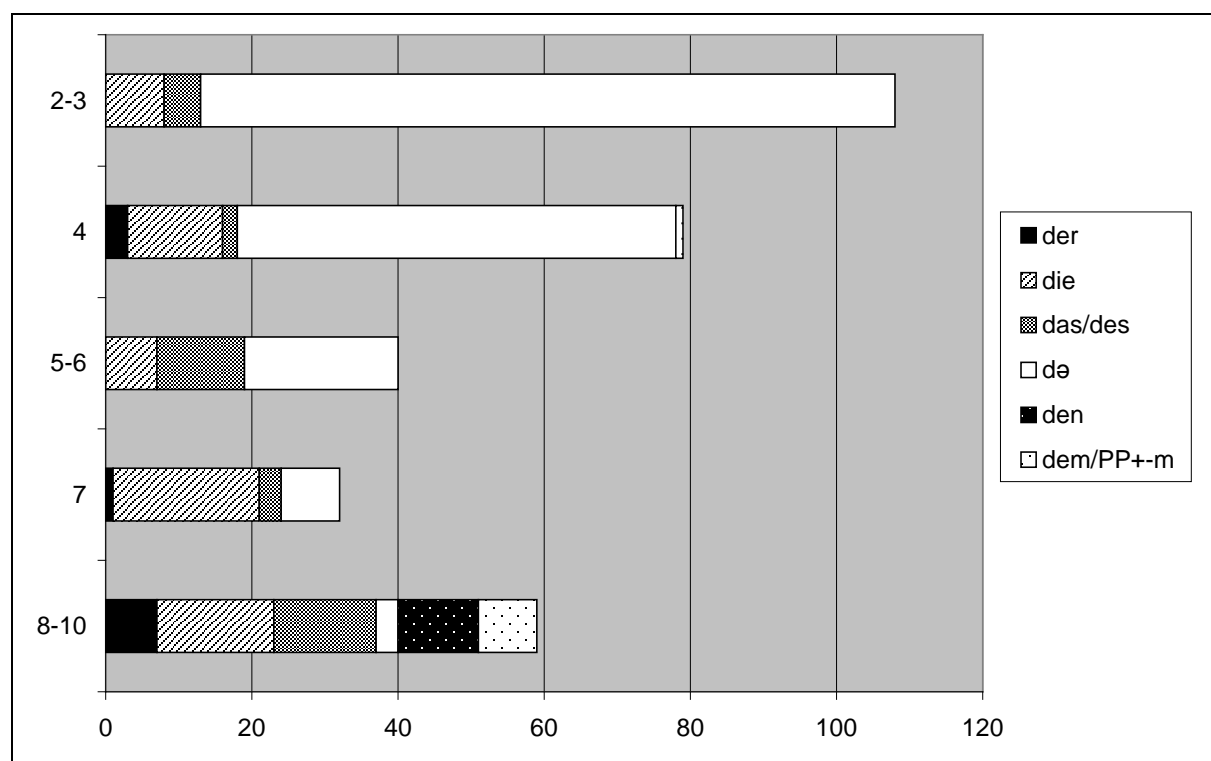


Abbildung 32. Absolute Häufigkeiten der Formen des definiten Artikels (EIS).

Vor allem in der ersten Aufnahme finden sich zahlreiche gemischte Äußerungen, bei denen nicht eindeutig entschieden werden kann, ob der Artikel tatsächlich deutsch ist¹¹⁶, z.B. „*də Kuh*“ aber auch „*də cows*“ oder in der 2. Aufnahme (3;5) „*das foa də Kühe*“. Von Beginn an

¹¹⁶ Das englische *th* beherrscht EIS jedoch, so dass *də* aller Wahrscheinlichkeit nach der deutsche Artikel ist.

sind aber neben dem Platzhalter *də* auch die Formen *die* und *das* als alternative Varianten belegt, z.B. „*was is'n da mit die sheeps*“ (A1-3;4). Es lassen sich jedoch keine spezifischen Gebrauchskontexte finden, in denen EIS die vollen oder die reduzierte Artikelvariante bevorzugt. Lediglich der Status des neutralen *das/des* lässt sich nicht immer eindeutig klären, da EIS es auch als deiktisches Demonstrativum verwendet, z.B. „*des kein Haus*“ (A3-3;5). Es gibt jedoch auch Gebrauchskontexte, in denen diese Form eindeutig als Artikel identifiziert werden kann, z.B. „*und dann fällt die in des Wasser runter*“ (A4-3;6).

Bis zur 7. Aufnahme bleibt das Formeninventar auf diese drei Formen *də*, *die* und *das* beschränkt, wobei der Anteil phonetisch reduzierter Formen kontinuierlich abnimmt. EIS benutzt zwar darüber hinaus insgesamt vier Mal die Artikelform *der*, z.B. „*und der Bär und der Elefant hab die Mama net*“ (A4-3;6), was jedoch ohne Auswirkungen auf das Gesamtsystem bleibt. Bei den Demonstrativpronomen benutzt EIS bereits ab der 6. Aufnahme (3;8) die drei Formen *der*, *die*, *das*: „*des hab'n wir sucht*“, „*brauch wir die noch*“, „*der is voll*“. Die Artikelform *der* verwendet er allerdings erst ab der 8. Aufnahme systematisch, diese und die anderen Artikelformen (*die*, *das*, *də*) stellen jedoch bis zur 7. Aufnahme (3;9) noch freie Varianten dar. So sind noch in dieser Aufnahme viele Nomen mit mehreren unterschiedlichen Artikelformen belegt, so z.B. *die/das Pferden* und *də/die Pferde*.

Die ersten kasusmarkierter Formen (*den*) verwendet EIS vom ersten Auftreten an (A8-3;10) nur für Objekte und kein einziges Mal in Nominativkontexten. Die im Englischen nicht existierende Unterscheidung zwischen Dativ und Akkusativ fällt EIS jedoch schwer. So verwendet er Dativformen der Personalpronomen auch in Akkusativkontexten, z.B. „*wenn du nit böse mehr bist lass ich əm dir raus*“ (A7-3;9), und übergeneralisiert *den* auf Dativkontexte, z.B. „*jetzt machs du mi den Boot*“ und „*und fahre mit den kleinen Boot*“ (A9-3;11). Diese Verwendung von Akkusativformen in Dativkontexten ist jedoch auch im L1-Erwerb belegt (vgl. Clahsen 1984; Tracy 1986). Bis auf diese Ersetzungen verwendet EIS sämtliche Formen des definiten Artikels in den letzten drei Aufnahmen kontextangemessen, wie an folgendem Schaubild zu erkennen ist:

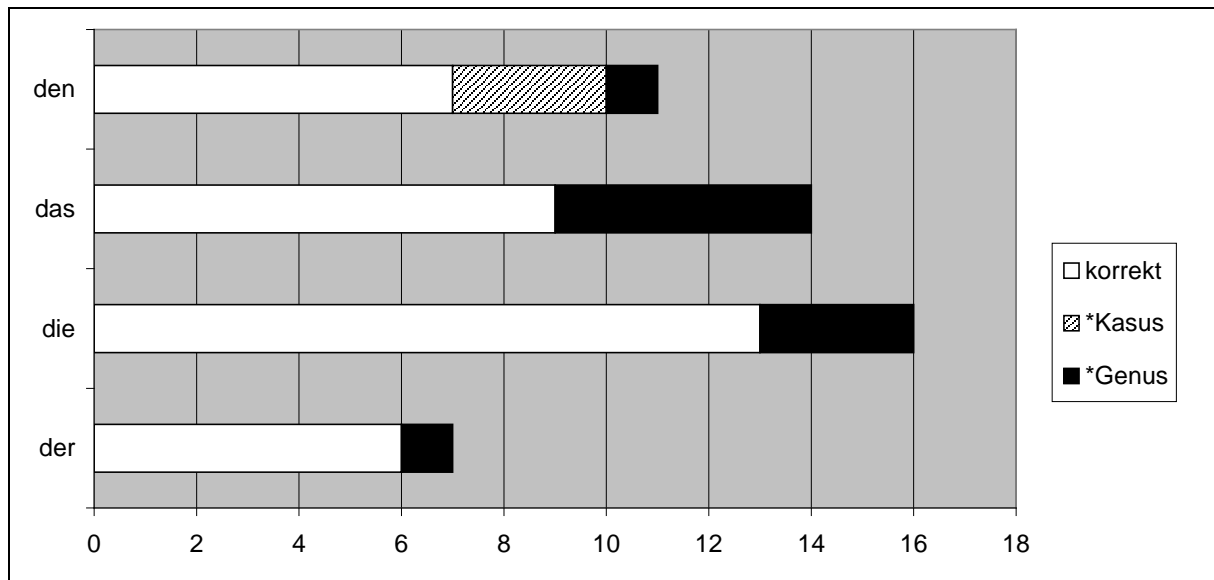


Abbildung 33. Definite Artikel als Träger von Kongruenzmerkmalen (EIS; 8. - 10. Aufnahme).

Schließlich verwendet EIS auch Dativformen des definiten Artikels in dativfordernden Präpositionalkontexten, von denen allerdings alle Formen mit der Präposition verschmolzen sind. Die Vielfalt der dabei verwendeten Präpositionen belegt, dass dies für EIS bereits ein produktives Muster darstellt, auch wenn es keine Belege der frei verwendeten Form *dem* gibt.¹¹⁷ Dativformen des indefiniten Artikels sind hingegen belegt (s. 6.6.4.).

- | | | |
|------|-----------------------------|-----------|
| (85) | <i>und das unterm Blatt</i> | (A8-3;10) |
| | <i>ich fahr mit'm Boot</i> | (A9-3;11) |
| | <i>im Kindergarten</i> | (A9-3;11) |
| | <i>muss zum Zahnarzt</i> | (A9-3;11) |

Neben den beschriebenen Kasusoppositionen etabliert sich ab der 8. Aufnahme bei EIS auch ein dreigliedriges Genussystem. Nur noch selten verwendet EIS eine nicht-zielsprachliche Form des definiten Artikels, so z.B. „*die Ian*“, „*der Kuh*“, „*den Kuh*“, „*das Bauernhof*“ (A8-3;10). Wie am obigen Schaubild zu erkennen ist, wählt EIS in den meisten Fällen die korrekte Artikelform. Lediglich mit dem neutralen Genus, das bekanntlich auch im L1-Erwerb die höchsten Fehlzusweisungen aufweist (vgl. Kapitel 3.2.), sind noch ein Drittel aller Artikelformen falsch, Belege wie z.B. „*des Hund der da is*“ (A10-4;0) stellen eher die Ausnahme dar.

¹¹⁷ Bei EIS findet sich in allen zehn Aufnahmen kein einziger Kontext, der einen verbregierten Dativ fordert.

6.6.4. Der indefinite Artikel

Beim indefiniten Artikel lässt sich in den ersten beiden Aufnahmen analog zum definiten Artikel eine Präferenz für eine phonetisch reduzierte und damit dem englischen Äquivalent entsprechende Form *ə* nachweisen, z.B. „*das is ə Teddybär*“ (A1-3;4) oder „*noch ə Tür da auch ə Tür*“ (A2-3;5). Ab der 6. Aufnahme verwendet EIS diese Form allerdings nicht mehr. Schon in der 3. Aufnahme (3;5) legt er sich auf die Defaultform *eine* fest, wechselt jedoch schon in der nächsten Aufnahme (3;6) zum Defaultwert *ein*, wie im folgenden Schaubild zu erkennen ist:

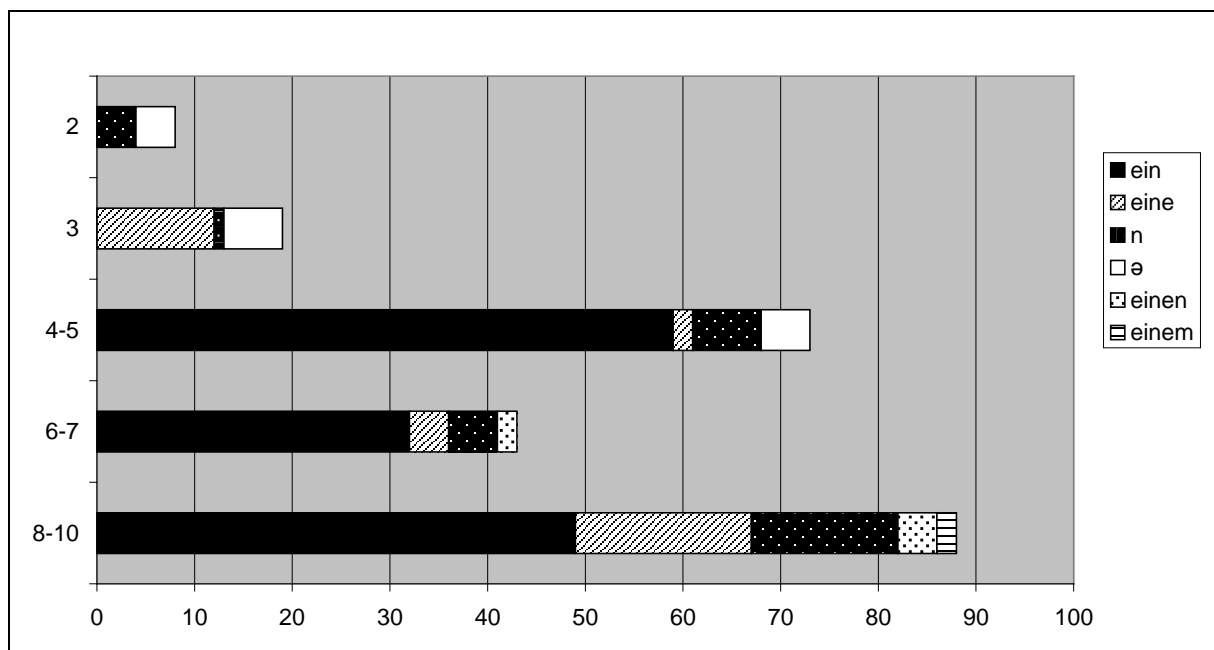


Abbildung 34. Absolute Häufigkeiten der Formen des indefiniten Artikels (EIS).

Neben *ein* verwendet EIS auch häufig die reduzierte, aber zielsprachliche Variante *'n*, die im obigen Diagramm getrennt ausgewiesen ist, z.B. „*dəθ'n Tiger*“ (A1-3;4). Erst ab der 8. Aufnahme – parallel zur Etablierung der Genuskongruenz bei definiten Artikeln – tritt die Form *eine* erneut zahlreicher auf. In den letzten drei Aufnahmen ist die Wahl der indefiniten Artikelform ebenfalls genusgesteuert, *ein* wird in nur noch 8 von 63 Fällen auf feminine Nomen übergeneralisiert, *eine* in 4 von 18 Fällen auf Maskulina oder Neutra.

Vor der ersten Verwendung kasusmarkierter Formen wird die Nominativform *ein* auf Objektkontexte übergeneralisiert, z.B. „*is des in ein anres zimmer*“ (A7-3;9). Die erste akkusativmarkierte Form *einen* verwendet EIS noch in einem Nominativkontext: „*hier's einen Türe*“ (A7-3;9). Später treten jedoch sowohl Akkusativ- als auch Dativformen in den richtigen Kontexten auf, z.B. „*isch hab einen Schwimmring*“ (A8-3;10); „*mit ein'm Fingerspiel*“ (A10-4;0); „*'sch'ab mit eim'm Bären*“ (A10-4;0).

Mit der Realisierung von Numerusmerkmalen hat EIS keine Schwierigkeiten. Es ist lediglich eine Kombination eines indefiniten Artikels mit einem (formal) pluralischen Nomen belegt: „*hab eine Beinen raus*“ (A3-3;5), wobei aus diesem einzelnen Beleg keine eindeutigen Rückschlüsse gezogen werden können. Wie bereits in 6.6.2. erwähnt, verwendet EIS keine Artikel vor indefiniten pluralischen Nomen. In den Daten sind von Beginn an sowohl Singular- als auch Pluralformen von Nomen belegt. Dabei zeigt EIS eine starke Tendenz zum Pluralsuffix *-en*, den er bis zum Ende des Beobachtungszeitraums bei fast allen Nomen verwendet, z.B. *Schweinen, Schafen, Hasen* (A2-3;5); *Türen, Menschen, Haaren* (A5-3;8); *Bananen, Tieren* (A6-3;8); *Fischen, Ferkeln, Kuh'n* (A8-3;10), aber: *Autos, Kühe* (A2-3;5); *Baume; Eiers/Eier* (A5-3;8); *Hunde* (A8-3;10).

6.6.5. Andere Determinierer und Adjektive

Neben Artikeln verwendet auch EIS insgesamt 97 andere Determinierer, davon 59 Possessivpronomen, 35 Indefinitpronomen (*kein-*) und drei Belege der Form *welche*. Zunächst treten *mein/meine, dein/deine, sein/seine* und *kein/keine* als freie Varianten ohne Genuskongruenz auf, z.B. „*das is dein Tüte*“ (A3-3;5), „*ganz voll in seine Bauch*“ (A5-3;8). Nach der Etablierung des dreigliedrigen Genussystems in den letzten drei Aufnahmen gibt es auch bei den Possessiv- und Indefinitpronomen keine genusbedingten Fehler. Ab der 7. Aufnahme sind zudem einige wenige zielsprachlich verwendete kasusmarkierte Formen belegt:

- | | | |
|------|---|-----------|
| (86) | <i>jetzt esst der mein meine meinen meinen Kopf auf</i> | (A7-3;9) |
| | <i>aber warum habst du keinen Stall mitgebracht</i> | (A7-3;9) |
| | <i>des hab ich mal schomal mit meiner Oma g'macht</i> | (A10-4;0) |

Bei den insgesamt 31 Adjektiven im Datenkorpus zeigen sich zwei Muster: Bis einschließlich zur 5. Aufnahme tragen die Adjektive bei EIS eine (invariante) Flexionsendung *-es*, z.B. „*e großes Schlange*“ (A3-3;5); „*ein 'roßes Haus*“; „*sehr großes Helm*“; „*ein großes Tür*“ (A5-3;8). Ab der 6. Aufnahme zeigt sich ein differenziertes Bild mit nur wenigen nicht-zielsprachlichen Adjektivformen. EIS unterscheidet sogar zwischen starker und schwacher Adjektivflexion, nach einem definiten Artikel sind die Adjektive mit den bei schwacher Flexion auftretenden Suffixen *-e* und *-en* versehen:

- | | | |
|------|-------------------------------|----------|
| (87) | <i>wo is des annere Haus?</i> | (A6-3;8) |
| | <i>wo's de annere Uhr?</i> | (A6-3;8) |
| | <i>die annere Kinder</i> | (A6-3;8) |
| | <i>des is ein an'res Haus</i> | (A6-3;8) |
| | <i>die kleinen Schweine</i> | (A7-3;9) |

<i>die an're Tiere</i>	(A7-3;9)
<i>die klein Fisch'n</i>	(A8-3;10)
<i>die rot'n Schiff..Fischen</i>	(A8-3;10)
<i>mit den kleinen Boot</i>	(A9-3;11)
<i>des gleiche Frosch</i>	(A10-4;0)

Nach einem indefiniten Artikel, einem Possessivpronomen oder ohne Artikel sind auch die Flexionssuffixe *-er*,¹¹⁸ *-es*, *-e* und *-en* belegt. EIS markiert sogar Kasus an Adjektiven, wobei aufgrund von falschen Genuszuweisungen einige nicht-zielsprachliche Formen belegt sind:

(88)	<i>wir hab'n so eint ein eigeni.. ein eigenen Zimmer</i>	(A6-3;8)
	<i>ein kleines Schnabel</i>	(A7-3;9)
	<i>kleine Fische</i>	(A8-3;10)
	<i>die klein Fisch'n</i>	(A8-3;10)
	<i>die rot'n Schiff..Fischen</i>	(A8-3;10)
	<i>ja so'ne große Brücke</i>	(A10-4;0)
	<i>ein kleine Krukeldil (=Krokodil)</i>	(A10-4;0)
	<i>blauer Boden</i>	(A10-4;0)
	<i>ein leeres Puzzle</i>	(A10-4;0)
	<i>meine and're Oma</i>	(A10-4;0)
	<i>eine ganz große Puzzle</i>	(A10-4;0)
	<i>ein große Rutschbahn</i>	(A10-4;0)

6.6.6. Zusammenfassung des DP-Erwerbs bei EIS

Zusammenfassend stellt sich heraus, dass EIS als ein sehr schneller Lerner betrachtet werden kann. Bereits im 2. Kontaktmonat (3;5) verwendet er definite und indefinite Artikel in syntaktisch und semantisch-pragmatisch angemessenen Kontexten. Da sich das Englische und das Deutsche in diesen Domänen nur wenig voneinander unterscheiden, liegt es nahe, hier einen positiven Einfluss des Englischen auf den Erwerbsverlauf in Form von Beschleunigung anzunehmen (vgl. Kupisch (2006) für den DP-Erwerb bei deutsch-italienisch bilingualen Kindern und Müller et al. (2006) für den Erwerb der Verbstellung). Analog wie bei einem deutsch-englisch (simultan) bilingualen Kind, dessen Erwerbsverlauf in Gawlitzek-Maiwald & Tracy (1996) beschrieben wird, vermag EIS die strukturellen Parallelen zwischen L1 und L2 als Steigbügel im Sinne eines „bilingual bootstrapping“ (ebd.) zu nutzen. Die bereits etablierte DP im Englischen mit der Unterscheidung von definiten und indefiniten Determination übt eine verstärkende Funktion auf den Erwerb der DP im Deutschen aus: „something that has been acquired in language A fulfills a booster function for language B“ (Gawlitzek-Maiwald & Tracy 1996: 903). Die Daten lassen darauf schließen, dass EIS schon

¹¹⁸ Das maskuline Suffix ist allerdings nur in folgendem Dialog (A9-3;11) belegt: (Erw.): Das is'n großer Fisch. Und das? (EIS:) *Ein kleiner*.

von Beginn des Beobachtungszeitraums auch im Deutschen über eine – wie bei den anderen Kindern zunächst morphosyntaktisch unterspezifizierte – DP-Kategorie verfügt.

Das Beeindruckende am Einfluss der Erstsprache ist, dass er sich bei EIS lediglich als positiver Transfer in Form von Beschleunigung auswirkt. In der Flexionsmorphologie, in denen sich L1 und L2 fundamental unterscheiden, ist keine negative Interferenz zu beobachten. Obwohl das Englische kein grammatisches Genus kennt, ist bei ihm ab dem 7. Kontaktmonat (3;10) ein dreigliedriges Genussystem in der DP etabliert. Dabei weisen nicht nur die definiten Artikel, sondern auch die indefiniten und anderen Determinierer Genuskongruenz auf. Demonstrativpronomen (*der, die, das*) finden sich bei EIS sogar noch früher, bereits im 5. Kontaktmonat (3;8), in allen drei Genera. Zur gleichen Zeit beginnt EIS auch mit der Differenzierung der Adjektivsuffixe. Bemerkenswert sind dabei zwei Tatsachen: Zum einen verhindert die Nichtexistenz eines formalen Genusmerkmals in der DP der Erstsprache nicht die Etablierung eines solchen Merkmals in der Zweitsprache, zum anderen zeigt EIS nicht die typische und bei anderen Kindern beobachtete Dissoziation von definiten und indefiniten Artikeln. Letzteres setzt voraus, dass die indefiniten Artikel in der grammatischen Repräsentation von EIS bereits als Determinierer in Kopfposition aufgefasst werden. Auch dafür liegt der Grund wahrscheinlich darin, dass die L1 einen positiven Einfluss auf den Erwerbsprozess ausübt. Dafür spricht auch die Tatsache, dass EIS von Beginn an Numerus morphologisch realisiert und lediglich ein einzelnes Mal eine Kombination aus indefinitem Artikel und einem Nomen im Plural belegt ist.

Auch im Bezug auf das Kongruenzmerkmal Kasus verwendet EIS unabhängig von der L1, in der die Artikel genus- und kasusinvariant sind, ab dem 7. Kontaktmonat (3;10) separate Akkusativ- und Dativformen des definiten und indefiniten Artikels. Die Form-Funktions-Zuordnung, an der z.B. AII über einen langen Zeitraum zu arbeiten hatte, bereitet EIS keine Probleme, er benutzt die kasusmarkierten Formen bereits mit großer Zuverlässigkeit in den entsprechenden Kontexten. Zudem produziert EIS als einziges der sechs untersuchten Kinder nicht nur kasusmarkierte Adjektivformen, sondern unterscheidet bereits ab dem 5. Kontaktmonat (3;8) zwischen schwacher und starker Adjektivflexion.

Auf der Suche nach Gründe für den schnellen Entwicklungsfortschritt bei EIS sind insgesamt vier Faktoren anzuführen: Neben dem bereits erwähnten positiven Transfer aus der L1 ist die Inputmenge (acht Stunden am Tag) eine wichtige Größe. Zudem ist anzunehmen, dass EIS ein hochmotivierter Lerner ist, da seine Zweitsprache zugleich die Erstsprache seiner Mutter ist. Dieser Sachverhalt dürfte ihm nicht entgangen sein, auch wenn sie mit ihm ausschließlich

Englisch redet. Ein letzter Grund könnte aber auch darin liegen, dass EIS bereits in den ersten drei Lebensjahren deutschen Input hatte. Zwar wurde er von seinen Eltern stets auf Deutsch angesprochen, es ist jedoch nicht auszuschließen, dass er Gespräche der Eltern untereinander mitverfolgen konnte und so von rezeptiven Vorkenntnissen profitieren konnte, als er in die Kindertagesstätte kam. Sollte dies der Fall sein, ist zu erwägen, ob EIS eher dem Erwerbstyp des passiven oder rezeptiven (simultanen, d.h. 2L1) Bilingualismus (vgl. Romaine 1995: 11) denn dem sukzessiven Zweitspracherwerb zuzurechnen ist.

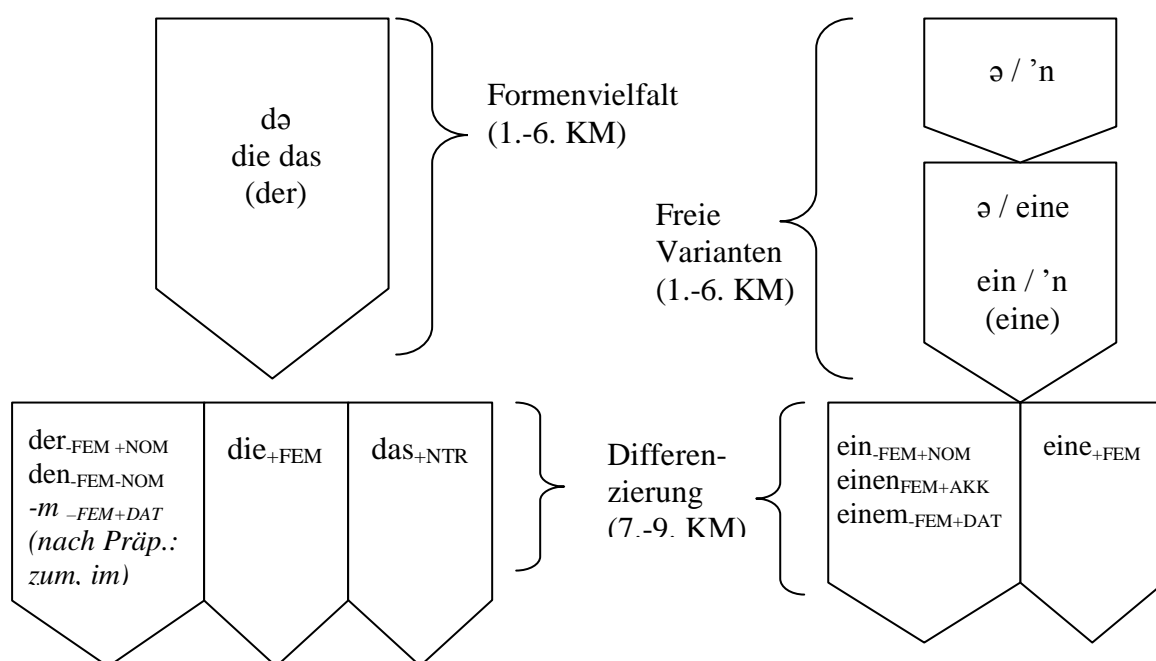


Abbildung 35. Schematische Darstellung des Erwerbs def./indef. Artikel bei EIS.

7. Zusammenfassende Auswertung

„One conclusion seems uncontroversial: the Average child is a fiction, a descriptive convenience like the Average Man or the Average Woman. Theories on language development can no longer rely on this mythical being“
(Bates et al. 1995: 151)

Bei der Darstellung der individuellen Erwerbspfade der sechs untersuchten Kinder wurde deutlich, dass jedes Kind auf dem Weg zum gleichen Ziel, nämlich dem Erwerb der DP, seinen eigenen Weg verfolgt und sich diese Wege teilweise erheblich voneinander unterscheiden. Ziel der zusammenfassenden Auswertung in diesem Kapitel ist es, nach Gemeinsamkeiten in den Daten zu suchen und zugleich die Grenzen der beobachteten interindividuellen Variation zu beschreiben. Als Kontrastfolie dienen dabei sowohl das Variationsspektrum im Erstspracherwerb wie auch die Ergebnisse zum DP-Erwerb im Zweitspracherwerb bei älteren wie auch jüngeren Lernern. Im zweiten Unterkapitel liegt der Schwerpunkt auf den Ursachen für das beobachtete Ausmaß an Variation unter den sechs untersuchten Kindern. In der Diskussion der Ergebnisse werden individuelle Erwerbsstrategien, die Dynamik des Erwerbsprozesses und der Einfluss der Erstsprachen berücksichtigt.

7.1. Auf der Suche nach gemeinsamen Mustern

7.1.1. Determinierer in obligatorischen Kontexten

Ein in der Literatur häufig herangezogenes Kriterium für den Erwerbsfortschritt im L1-Erwerb stellt der Anteil fehlender Determinierer in obligatorischen Kontexten dar. Nach einer anfänglichen Phase mit artikellosen Nomen bleibt der Artikelgebrauch lange Zeit optional. Sinkt der Anteil fehlender obligatorischer Determinierer unter 10%, so gilt diese Struktur als erworben. Für den Zweitspracherwerb ist belegt, dass dieser Bereich anfällig für Transfer ist (vgl. Parodi et al. 2004). So lassen Lerner, in deren Erstsprache ebenfalls obligatorische Kontexte für Determinierer existieren, anfänglich weniger Determinierer weg als Lerner mit einer artikellosen Erstsprache.

Unabhängig von den semantisch-pragmatischen Funktionen der Artikel ist auch bei den hier untersuchten Kindern der Anteil fehlender Determinierer in obligatorischen Kontexten erfasst worden. Dabei konnten unterschiedliche Muster beobachtet werden. Die zusammenfassende Übersicht in Tabelle 14. Fehlende Determinierer in obligatorischen Kontexten. stellt die Zahlen für den Erwerbsbeginn (soweit vorliegend), für den 5. Kontaktmonat und aus der

letzten Aufnahme gegenüber. Der Durchschnittswert zeigt darüber hinaus eine generelle Tendenz auf.

Tabelle 14. Fehlende Determinierer in obligatorischen Kontexten.

	Erwerbsbeginn	5. KM	letzte Aufnahme	Durchschnittswert
RNV	---	40%	5% (18. KM)	9%
TEO	---	27%	4% (19. KM)	11%
AHA	11%	18%	5% (17. KM)	11%
AII	11% ¹¹⁹	13%	5% (14. KM)	9%
RAS	21%	15% ¹²⁰	38% (10. KM)	59%
EIS	0%	8%	5% (9. KM)	5%

Es zeigt sich, dass vier der sechs Kinder (RNV, TEO, AHA, AII) relativ ähnliche Muster zeigen: Ihr Durchschnittswert liegt bei ca. 10% (9% bzw. 11%), bei der letzten Aufnahme fehlen Determinierer in nur noch rund 5% der obligatorischen Kontexte. Bei RNV und TEO, deren sprachliche Produktion erst ab dem 5. Kontaktmonat erfasst wurde, ist der Anteil fehlender Determinierer anfänglich höher (40% bzw. 27%), stabilisiert sich jedoch relativ bald auf einen Wert, der nicht mehr viel vom Durchschnittswert abweicht. EIS ist in diesem Bereich sogar noch schneller: bereits von Beginn an fehlen Determinierer nur in Ausnahmefällen, so kommt er insgesamt auf einen Durchschnittswert von 5%. RAS ist das einzige Kind, das am Ende des Beobachtungszeitraums noch nicht erkannt hat, dass es obligatorische Kontexte für Determinierer im Deutschen gibt: Der Wert von 59% zeigt, dass Artikel bei ihr noch in den letzten vier Aufnahmen (6.-10. KM) optional sind. Ihr Artikelgebrauch gleicht somit dem, was schon Kostyuk (2005) für ihre (wie RAS) russischsprachigen Kinder beobachtet hat.

Im Vergleich mit den Daten von Kindern im L1-Erwerb haben die Kinder hier mit Ausnahme von RAS keine lang ausgedehnte Optionalitätsphase, sondern pendeln sich nach anfänglich höheren Werten relativ schnell, d.h. nach nur wenigen Monaten auf Werte um die 10% ein. Die wenigen Auslassungen bleiben bei den meisten Kindern auf ausgewählte Kontexte beschränkt, so z.B. in der Position des direkten Objekts (TEO) oder nach Präpositionen (AHA).

Da es sich bei den Kindern um Zweitsprachlerner handelt, lässt sich hier die Frage stellen, ob sich diese Muster auf einen Einfluss der Erstsprache zurückführen lassen. Relativ eindeutig lässt sich die Frage nur für EIS beantworten: Er kann die strukturellen Parallelen zwischen der englischen und der deutschen DP nutzen und erzielt daher von Beginn an zielsprachliche

¹¹⁹ AII produzierte erst in der 3. Aufnahme (2. KM) obligatorische Kontexte für DPs.

¹²⁰ Von RAS liegt keine Aufnahme aus dem 5. KM vor, die Zahl stammt aus der 6. Aufnahme (6. KM).

Raten. Erstaunlich ist hingegen, dass sowohl RNV als auch TEO, deren Erstsprachen nicht über Artikel verfügen, dennoch relativ schnell die deutsche Option der Determination durch overte Determinierer erwerben. Bei RNV sind zudem in der Anfangsphase Muster zu beobachten, die im Erstspracherwerb auftreten, so z.B. der Gebrauch von expletiven Artikeln vor Eigennamen oder formelhafte Wendungen (*wose, desda*). Interferenz ist lediglich bei TEO zu vermuten, wo eine mögliche Ursache für den hohen Anteil fehlender Determinierer in Akkusativkontexten (durchschnittlich 19%) in einer aus der Erstsprache Türkisch übertragenen Option liegen kann. Die beiden arabischen Kinder AII und AHA nutzen vor allem den indefiniten Artikel als zuverlässigen Begleiter des Nomens und als eine Art von Nominalmarker, der den nachfolgenden Elementen Nominalstatus zuweist (z.B. *ein Sitzen* = ein Objekt, auf dem man sitzen kann, d.h. ein Stuhl, Sessel). Obwohl ihre Erstsprache auch über einen definiten Artikel verfügt, benötigen sowohl AII als auch AHA einige Monate, bis sie diesen auch im Deutschen systematisch verwenden. Offensichtlich findet in diesem Bereich kein Transfer statt.

Zusammenfassend ergibt sich – mit Ausnahme von RAS – ein positives Bild von den Kompetenzen der kindlichen Zweitsprachlerner auf diesem Bereich. Die besonderen Schwierigkeiten von RAS sind jedoch nicht auf die DP und den obligatorischen Determinierer beschränkt. Die Erklärung für ihr allgemein langsames Erwerbstempo, das sich sowohl beim Erwerb der Verbstellung als auch der DP niederschlägt, liegt in der geringen Datenbasis, die eine Mustererkennung und eine dadurch ausgelöste Restrukturierung erschwert (vgl. 7.2.).

Im Vergleich mit älteren Lernern erkennen jedoch alle anderen Kinder (bis auf RAS) sehr früh, in welchen Kontexten der Determinierer im Deutschen obligatorisch ist, noch bevor sie beginnen, die morphologischen Aspekte der DP zu erfassen. Der Grund dafür liegt auf der Hand: Da den meisten Nomen im Deutschen ein Determinierer, d.h. in der Regel ein Artikel, vorangeht, bekommen Lerner fast mit jedem Nomen einen Hinweis auf die Notwendigkeit der expliziten Determination. Nicht so leicht erschließt sich dagegen die Artikelsemantik, die in den nächsten beiden Abschnitten thematisiert wird, sowie die morphologisch korrekte Form des jeweiligen Determinierers.

Bezogen auf die syntaktischen Strukturen ist also davon auszugehen, dass in der Lernergrammatik von TEO (ab 7. KM), AII (ab 4. KM), RNV (ab 10. KM) und AHA (ab 11. KM) sowie bei EIS (von Beginn des Beobachtungszeitraums an) Nomen nicht mehr als NP bzw. NumP mit optionalem Quantifizierer in Spezifiziererposition in größere syntaktische Strukturen eingehen, sondern als DP mit unterspezifizierter Merkmalsausprägung. Die

Etablierung der DP geht einher mit einem deutlichen Anstieg des Anteils definiter Artikel an der Gesamtzahl der Determinierer. Das charakteristische Merkmal der frühen DPs ist die Markierung von Definitheit, wenngleich die Übereinstimmung dieser Definitheit mit dem zielsprachlichen Konzept (vgl. 4.1.1. und 4.1.2.) nicht anhand der Daten überprüft werden kann.

Wie man am Beispiel von EIS sieht, können sich Vorkenntnisse aus der Erstsprache positiv auf den Erwerb im Deutschen auswirken, negativer Transfer ist jedoch nicht mit Sicherheit belegt und beschränkt sich auf Randphänomene. Die Erwerbsaufgabe im Deutschen besteht aber nicht nur darin, die syntaktische Konkurrenz von Artikeln und Nomen zu erfassen bzw. diese in der Produktion umzusetzen, sondern auch die spezifischen Funktionen der beiden Artikelarten zu erfassen.

7.1.2. Quantifizierung

Ein auffälliges Ergebnis der Einzelfallanalysen besteht darin, dass indefinite und definite Artikel unterschiedliche Erwerbsmuster aufweisen. Dies betrifft zum einen den Zeitpunkt eines produktiven Gebrauchs als auch zum anderen ihre Funktion als Träger von Kongruenzmerkmalen. So verwenden RNV, RAS, AHA und AII den indefiniten Artikel von Beginn an, während der definite Artikel zunächst gar nicht bzw. optional in bestimmten Kontexten auftritt. Dies liegt möglicherweise darin begründet, dass der indefinite Artikel zunächst mit seinen quantifizierenden Eigenschaften leichter „greifbar“ ist. Zudem erleichtert die Homophonie des indefiniten Artikels mit dem Zahlwort *ein(s)* seine Einordnung als quantifizierender Ausdruck. Wie in Kapitel 4.1. dargestellt, liegen den beiden Artikelarten unterschiedliche semantische bzw. pragmatische Konzepte zugrunde. In diesem Abschnitt wird zunächst der Erwerb der Semantik des indefiniten Artikels beschrieben, während sich der folgende Abschnitt mit dem definiten Artikel befasst.

Quantifikation ist im Deutschen erforderlich, um das Numerusmerkmal von Nomen zu befriedigen. Anders ausgedrückt: Zählbare Nomen müssen quantifiziert werden, da sie nicht ohne ein spezifiziertes Numerusmerkmal auftreten dürfen. Falls dieses durch keinen anderen Determinierer realisiert wird, muss eine Spezifikation für Singular mittels des indefiniten Artikels erfolgen. Dieser darf jedoch nicht vor bereits quantifizierten Nomen verwendet werden, d.h. vor Nomen im Plural, die bereits eine Spezifikation als [+PL] tragen, oder bei als transnumeral spezifizierten Massennomen bzw. Stoffbezeichnungen.

Nicht quantifizierte singularische Nomen sind im Deutschen nicht argumentfähig, da der D-Kopf lediglich eine bereits quantifizierte (oder transnumerales) NumP als Komplement nehmen kann und nur DPs Argumentstatus einnehmen können. Auffällig ist jedoch, dass alle Kinder, einschließlich RAS, den indefiniten Artikel bereits von Beginn an produktiv und relativ zuverlässig verwenden. Vor allem bei AHA, RAS, TEO und AII lässt sich jedoch beobachten, dass sie über einen gewissen Zeitraum Plural- und Singularformen mit dem indefiniten Artikel kombinieren. Da Nomen in dieser Phase noch nicht in Bezug auf Numerus spezifiziert sind, werden die dem Merkmal zugrunde liegenden semantischen Konzepte Singularität bzw. Pluralität lexikalisch realisiert, d.h. durch Voranstellung eines quantifizierenden Ausdrucks (wozu auch *ein/eine* zählt). Quantifizierende Ausdrücke nehmen die Spezifiziererposition in der DP bzw. der NumP ein und stehen nicht in Kongruenzrelation zum Bezugsnomen (vgl. auch Müller 1994: 71ff.). *Ein/eine* ist im System zunächst als solch ein quantifizierender Ausdruck zu werten, der in Opposition zu Ausdrücken wie *zwei/viele/alle* steht, welche eine pluralische Referenz herstellen.

Die Erwerbsaufgabe besteht darin, Nomen als Träger eines Numerusmerkmals zu erfassen und aus den formalen Unterschieden zwischen Singular- und Pluralformen auf eine funktionale Differenzierung zu schließen. Dieser Reanalyseprozess führt bei AHA und AII dazu, dass der indefinite Artikel eine positive Spezifikation als [+SG] bekommt und daher nur noch in Verbindung mit in Bezug auf Numerus unspezifizierten Nomen auftreten kann, nicht aber mit Pluralformen oder transnumeralen Nomen verwendet wird. Bei einigen der Kinder, vor allem AHA, bleibt das alte Strukturformat weiterhin eine alternative Option in der Grammatik (zur Interpretation dieser Optionalität vgl. 3.1.2./3.1.5.). So sind gerade bei ihr während der Umstrukturierungsphase auch noch ältere Strukturformate belegt, die sie zum Teil sogar metasprachlich reflektiert: „*Ich sag immer noch eine Schuhe*“. Bei RAS lässt sich nicht definitiv entscheiden, ob sie Singular- und Pluralformen funktional differenziert.

Lediglich bei RNV und EIS ist der Erwerbsprozess geradliniger, bei ihnen sind diese oben beschriebenen Muster nicht belegt.¹²¹ Bei RNV sind zwar ebenfalls Kombinationen von indefinitem Artikel und paarweise auftretenden Entitäten (z.B. *ein Lippen, ein Füße*) belegt, es gibt jedoch eindeutige Anzeichen dafür, dass sie diese Nomen als Singularformen auffasst. EIS hingegen profitiert von den strukturellen Parallelen mit seiner Erstsprache, in dem der

¹²¹ Bei EIS findet sich ein einziger Beleg für eine solche Struktur („*hab eine Beinen raus*“), woraus sich keine valide Schlussfolgerung ableiten lässt.

indefinite Artikel *a* in Abwesenheit anderer Determinierer ebenfalls obligatorisch vor Singularformen von Nomen ist und Plural explizit am Nomen markiert wird.

7.1.3. Definitheit

Der definite Artikel dient im Deutschen dazu, Definitheit im Sinne von Identifizierbarkeit der DP-Referenz durch den Hörer auszudrücken. Die indefinite Lesart ergibt sich hingegen automatisch durch das Fehlen eines definiten Artikels bzw. einer anderen Realisierung des Merkmals [+def], z.B. dem Demonstrativpronomen.

Während das Englische und das Arabische ebenfalls über einen definiten Artikel mit analogen semantisch-pragmatischen Eigenschaften verfügen, wird Definitheit im Russischen primär syntaktisch, d.h. über die Wortstellung, realisiert. Nomen sind wie im Türkischen bereits inhärent determiniert (vgl. 4.1.2.), das Türkische kennt jedoch kein entsprechendes Konzept von Definitheit, sondern unterscheidet lediglich bei direkten Objekten spezifische von nicht spezifischer Referenz (vgl. 4.1.7.)

Mit Ausnahme von TEO, bei der die ersten Erwerbsschritte bereits vor Beginn der Aufnahmen stattgefunden haben und EIS, bei dem der Erwerb der Artikelsemantik durch das implizite Wissen aus dem Englischen beschleunigt abläuft¹²², lassen sich bei den übrigen Kindern zwei distinktive Phasen beim Erwerb der Funktionen des definiten Artikels beobachten:

Anfänglich ist der Gebrauch definiter Artikel optional und zum Teil auf bestimmte Kontexte beschränkt, z.B. in formelhaften Wendungen (RNV, RAS) oder als expletiver Artikel vor Eigennamen (RNV). Bei AHA und AII ist in dieser ersten Phase eine Vielfalt von Formen des definiten Artikels belegt, die jedoch nicht auf bestimmte Kontexte beschränkt sind.

Ein systematischer Gebrauch des definiten Artikels mit seinen zielsprachlichen semantisch-pragmatischen Funktionen geht bei diesen vier Kindern mit der Festlegung auf einen Default-Wert (*die*) und der Etablierung der DP einher. Nimmt man den Beginn der Default-Wert-Strategie als Abgrenzungskriterium, so lässt sich bei drei der vier Kinder auch quantitativ belegen, dass der Anteil der definiten Artikel an allen Determinierern erheblich größer ist als in der Anfangsphase.¹²³

¹²² Zudem ist der Einfluss von Input im Deutschen nach EIS Geburt, in der seine Eltern untereinander deutsch sprechen, ungeklärt (vgl. 6.6.6.).

¹²³ Zum Vergleich: der Anteil definiter Artikel beträgt, über den gesamten Zeitraum gerechnet, bei TEO 41% und bei EIS 49%.

Tabelle 15. Anteile definiter Artikel an allen Determinierern.

	Übergang zu Phase II	davor	Danach
RNV	10. KM (A8)	37%	35%
AHA	9. KM (A11)	7%	23%
AII	4. KM (A7)	20%	43%
RAS	7. KM (A7)	4%	43%

Bei RNV, AHA und AII dient der definite Artikel in dieser zweiten Phase der Markierung von Definitheit wie schon bei TEO und EIS von Beginn an. Lediglich bei RAS bleibt der Artikelgebrauch optional, der definite Artikel etabliert sich nicht als obligatorischer Determinierer zum Ausdruck von Definitheit.

7.1.4. Genus- und Kasuskongruenz

Der Erwerb des zielsprachlichen Flexionssystems wird vor allem durch die nicht eindeutige Form-Funktions-Relation erschwert. Genus-, Kasus- und Numerusmarkierung fusionieren in einem Flexiv, zudem stellt der in Abschnitt 4.1.6. dargestellte Formensynkretismus im Flexionssystem der deutschen Determinierer Erst- wie auch Zweitsprachlerner vor eine Herausforderung. Während Erstsprachlerner auch diesen Bereich nach einiger Zeit erfolgreich erwerben, stellen die Kasusmarkierung und der Erwerb des grammatischen Genus des Deutschen eine Hürde für viele L2-Lerner dar.

In Kapitel 3.1.4. wurden zwei Hypothesen diskutiert, die diese Schwierigkeiten von L2-Lernern mit der Flexionsmorphologie zu erklären versuchen. Im Rahmen der *Failed Functional Features Hypothesis* (Hawkins & Chan 1997) werden Schwierigkeiten in den Bereichen vermutet, wo sich die grammatischen Repräsentationen in der Erstsprache von denen in der Zweitsprache unterscheiden. Die Probleme mit dem Genuserwerb sind dieser Hypothese zufolge besonders ausgeprägt bei Lernern, deren L1 über kein Genusmerkmal verfügt. Aus dieser Position heraus vermutet Marouani (2006), dass auch bei türkischen Kindern besondere Schwierigkeiten mit dem Genuserwerb zu erwarten sind. Wegener (1995a) beobachtet hingegen, dass nicht nur türkische, sondern auch russische und polnische Kinder im Grundschulalter Genus als letztes Kongruenzmerkmal oder überhaupt nicht erwerben. Sie sieht den Grund dafür, unabhängig von der L1, in der Struktur des Lerngegenstandes, d.h. in der Funktionslosigkeit des Genusmerkmals.

Im Gegensatz zur FFFH geht die *Missing Surface Inflection Hypothesis* (Prévost & White 2000) von intakten syntaktischen Repräsentationen aus, das Problem mit der

Flexionsmorphologie wird als ein reines Oberflächenphänomen an der Schnittstelle von Syntax zur PF lokalisiert. Auf der Basis des Modells der *Distributed Morphology* erklärt die MSIH den Morphologieerwerb als Erwerb phonetischer bzw. lexikalischer Realisierungen abstrakter syntaktischer Merkmale.

In diesem Abschnitt soll nun der Frage nachgegangen werden, wie die Kinder die Kongruenzmerkmale Kasus und Genus realisieren. Die Betrachtung fokussiert sich in erster Linie auf die Kinder RNV, TEO, AII und EIS, weil bei ihnen innerhalb des Beobachtungszeitraums ein zweigliedriges Genussystem sowie mindestens eine Kasusopposition systematisch etabliert sind. Das Formeninventar von RAS hingegen besteht am Ende lediglich aus den Default-Formen *die* und *ein*, während AHA in der letzten Aufnahme die Default-Strategie bei den definiten Artikeln zugunsten einer Formenvielfalt (*der, die, das*) aufgibt, wobei die Artikel aber als freie Varianten keine Träger von Kasus- oder Genusmerkmalen sind.

Bei RNV, TEO und AII fungieren definite Artikel früher als indefinite als Träger von Kongruenzmerkmalen, da letztere zunächst einen anderen syntaktischen Status haben: Als Spezifizierer der NumP bzw. DP stehen sie nicht in einer Kongruenzrelation zum Nomen. Die semantischen Unterschiede zwischen definiten und indefiniten Artikeln äußern sich somit auch auf der morphosyntaktischen Ebene. In der folgenden Übersicht wird deutlich, dass bei vier Kindern (RNV, TEO, AII und EIS) eine Opposition von Maskulina und Feminina bei definiten Artikeln etabliert ist, während dies für die indefiniten Artikel lediglich bei TEO und EIS mit Sicherheit bestätigt ist:

Tabelle 16. Artikel als Träger von Genusmerkmalen.

	Definite Artikel		Indef. Artikel
	Mask./Fem.	Neutrum	
RNV	16. KM (A15)	(nur in Ansätzen)	unsystematisch (außer Maskulina)
TEO	13. KM (A11)	(nur in Ansätzen)	17. KM (A14)
AHA	nicht erworben	nicht erworben	nicht erworben
AII	12. KM (A12)	unklar ¹²⁴	unklar ¹²⁴
RAS	nicht erworben	nicht erworben	nicht erworben
EIS	7. KM (A8)	7. KM (A8)	7. KM (A8)

Bei RNV, EIS und AII und TEO ist der Zeitpunkt, an dem die DP über ein Genusmerkmal verfügt, durch einen deutlichen Einschnitt bei der Rate falscher Genuszuweisungen eindeutig zu bestimmen. Diesem Zeitpunkt geht bei drei dieser Kinder eine Erweiterung des

¹²⁴ Dies kann anhand der vorliegenden Daten weder bestätigt noch widerlegt werden.

Formeninventars nach Aufgabe der Default-Wert-Strategie voran, lediglich bei RNV folgt der Default-Phase direkt eine Phase der Genuskongruenz. Sobald das Genusmerkmal etabliert ist, bleiben die Raten korrekter Genuszuweisungen konstant hoch. Dies legt die Schlussfolgerung nahe, dass die L2-Kinder die gleichen phonologischen und semantischen Strategien nutzen können wie Kinder im Erstspracherwerb. In den vorangehenden Aufnahmen gibt es jedoch keine Belege für die Anwendung dieser Strategien (vgl. Kapitel 6), insbesondere orientiert sich kein Kind am NGP oder an einem phonologischen Prinzip, z.B. der Schwa-Regel.

Während die Opposition Maskulinum-Femininum bei diesen vier Kindern stabil ist, ist das Neutrum nur bei EIS als eigenständige Genuskategorie etabliert. Die wenigen korrekten Zuweisungen bei RNV, TEO und AII scheinen auf lexikalischen Strategien oder auf Zufallszuweisungen zu beruhen. Die semantischen und phonologischen Gesetzmäßigkeiten der Genuszuweisungen erlauben in diesem Stadium zwar nach Feminina und Nicht-Feminina zu differenzieren, jedoch nicht nach Maskulina und Neutra.¹²⁵ Da dies jedoch genauso für den Erstspracherwerb zutrifft, wo u.a. Müller (2000) festgestellt hat, dass sich der Erwerb des neutralen Genus bis ins 4./5. Lebensjahr hinziehen kann, soll dies die Leistungen der hier beobachteten Kinder nicht schmälern. Die neutrale Form *das* stellt für RNV, TEO und AII somit lediglich eine funktionslose Alternative zu *der* und *die* dar, wobei es beachtlich ist, dass sie trotz dieser Funktionslosigkeit in der Produktion berücksichtigt wird.

Beim indefiniten Artikel ergibt sich ein anderes Bild von der Genuskongruenz: Lediglich für EIS und TEO belegen die Zahlen, dass diese wie auch die übrigen Determinierer (z.B. Possessivpronomen) auch Träger von Genusmerkmalen sind und somit als syntaktische Köpfe reanalysiert wurden. Bei RNV und bei AII zeigen die Anteile korrekter Genuszuweisungen bei indefiniten Artikeln statt eines plötzlichen Anstiegs einen allmählichen Zuwachs. Wie bereits bei RNV gezeigt wurde (vgl. 6.1.), trägt nur eine Artikelform eine positive Genusspezifikation, während die andere Form als unspezifizierte Form häufiger übergeneralisiert wird. Bei AII ist das Bild nicht ganz so deutlich, das allmähliche Ansteigen der korrekten Zuweisungen deutet jedoch ebenfalls darauf hin, dass er eine analoge Strategie verfolgt.

Auch der Blick auf das Inventar an Flexionsendungen bei den Adjektiven ermöglicht Rückschlüsse auf Genuskongruenz innerhalb der DP. Die vier Kinder, bei denen die Form des definiten Artikels genusabhängig gewählt wird, zeigen auch eine Differenzierung nach Genus

¹²⁵ Eindeutige Hinweise auf neutrales Genus liegen z.B. bei Diminutiva auf *-chen*, *-lein* vor, die in den Daten jedoch nicht belegt sind.

bei den Adjektivendungen: AII und TEO zeigen eine Opposition von Feminina auf *-e* und Nicht-Feminina auf *-er*, während bei RNV und EIS zudem das Flexiv *-es* bei Neutra und eine separate Akkusativmarkierung *-en* belegt ist. Die beiden Kinder AHA und RAS, die Genus noch nicht erworben haben, benutzen mehrere Endungen als freie, d.h. funktionslose Varianten.

Tabelle 17. Genuskongruenz an Adjektiven zum Ende des Beobachtungszeitraums.

	Mask.	Fem.	Neutrum
RNV	<i>-en</i> (im Akk.) ¹²⁶	<i>-e</i> , <i>-ø</i>	<i>-es</i> , <i>-en</i> (im Akk.)
TEO	<i>-er</i>	<i>-e</i>	
AHA	freie Variation: <i>-ø</i> , <i>-e</i> , <i>-er</i> , <i>-es</i>		
AII	<i>-er</i>	<i>-e</i>	---
RAS	freie Variation: <i>-ø</i> , <i>-e</i> , <i>-er</i>		
EIS ¹²⁷	<i>-er</i> , <i>-en</i> (Akk.)	<i>-e</i>	<i>-es</i>

Die Ergebnisse erlauben es nicht, klare Aussagen über den Einfluss der Erstsprachen in Bezug auf Genus zu treffen. Obwohl das Arabische wie auch das Russische über ein zwei- bzw. dreigliedriges Genusssystem verfügen, können zwei Kinder, RAS und AHA, diese Information nicht beim Erwerb des Deutschen nutzen, während die anderen beiden Kinder, RNV und AII, nicht in besonderem Maße von diesen Vorkenntnissen zu profitieren scheinen. Erstaunlich ist hingegen, dass sich die beiden Kinder, in deren Erstsprache es kein grammatisches Genus gibt, dieses im Deutschen dennoch relativ zügig aneignen: TEO benötigt dafür 13 Monate, EIS sogar nur 7.

Geht man davon aus, dass es sich bei diesen Kindern um Zweitsprachler handelt, so wäre dies eine klare Falsifizierung der *Failed Functional Features Hypothesis* (Hawkins & Chan 1997) für den frühkindlichen L2-Erwerb.¹²⁸ Die Daten belegen eindrücklich, dass die grammatischen Merkmalsrepräsentationen in der Zweitsprache unabhängig von der L1 etabliert werden können. Es lässt sich jedoch nicht ausschließen, dass das junge Alter der Lerner wesentlich zu ihrem Erfolg beiträgt, in der L1 nicht vorhandene Merkmale zu erwerben. Dies würde aber bedeuten, dass man es hier eher mit einer Art von sukzessivem Bilingualismus zu tun hätte als mit Zweitsprachlernern im klassischen Sinn.

Die Differenzierung nach Kasus dient im Gegensatz zum Genus einer funktionalen Unterscheidung. So dient der Akkusativ im Deutschen in der Regel zur Markierung des

¹²⁶ Die Form *-er* ist in den Daten zwar nicht belegt, aufgrund der etablierten Genuskongruenz in der DP spricht jedoch einiges dafür, dass sie im System von RNV vorhanden sein muss. Diese Tatsache illustriert zudem die Schwächen der Spontansprachanalyse (vgl. Kapitel 5).

¹²⁷ EIS unterscheidet ferner als einziges der Kinder zwischen starker und schwacher Adjektivflexion.

¹²⁸ Man beachte, dass Hawkins & Chan (1997) die FFFH nur außerhalb der kritischen Periode für gültig erachten.

direkten Objekts bzw. der thematischen Rolle des Patiens, durch den Dativ wird das indirekte Objekt bzw. der Rezipient markiert.¹²⁹ Ferner dient die Unterscheidung nach Akkusativ und Dativ der Differenzierung von statischer (*Wo? in der Gruppe*) und dynamischer Lesart (*Wohin? in die Gruppe*) bei Präpositionen. Obwohl die Artikel in einer Präpositionalphrase unbetont sind und die Unterschiede in der gesprochenen Sprache schwer wahrnehmbar sind, führen die unterschiedlichen semantischen Funktionen der beiden Kasus dazu, dass RNV und EIS diese in Präpositionalphrasen, nicht aber in ihrer Funktion als Markierung thematischer Rollen differenzieren (s. Tabellen 18/19). Der Erwerb der Kasusformen wird darüber hinaus durch den Formensynkretismus im Deutschen erschwert, da sich z.B. der Akkusativ nur im maskulinen Paradigma vom Nominativ unterscheidet. Diese salientere Markierung des Akkusativ bei Maskulina führt dazu, dass dieses Flexiv von den Kindern als erste Kasusmarkierung erworben wird. Der erste Beleg dieser Form *den* geht jedoch bei allen Kindern bis auf EIS der exklusiven Verwendung in Akkusativkontexten zeitlich deutlich voran. Von AII, der diese Form bereits in der 3. Aufnahme verwendet, wird sie sogar bis zum Ende des Beobachtungszeitraums auf andere Kontexte, vor allem Dativ und Nominativ Mask., übergeneralisiert:

Tabelle 18. Erwerb der Akkusativmarkierung bei Maskulina.

	Definite Artikel		Indefinite Artikel	
	erste Akkusativ-Formen	markiert als [+AKK]	erste Akkusativ-Formen	markiert als [+AKK]
RNV	12. KM (A10)	16. KM (A15)	17. KM (A16)	17. KM (A16)
TEO	12. KM (A10)	13. KM (A11)	23. KM (A17+)	23. KM (A17+)
AHA	7. KM (A8)	<i>nicht erworben</i>	7. KM (A7)	<i>nicht erworben</i>
AII	2. KM (A3)	<i>unsystematisch</i> ¹³⁰	12. KM (A12)	<i>nicht erworben</i>
RAS	10. KM (A10)	<i>nicht erworben</i>	---	---
EIS	7. KM (A8)	7. KM (A8)	6. KM (A7)	7. KM (A8)

Bei den beiden Kindern AHA und RAS, bei denen keine Anzeichen für eine genusabhängige Wahl des Determinierers gefunden werden konnten, sind auch keine Kasusmerkmale etabliert. Dennoch sind akkusativmarkierte Formen sowohl bei AHA, als auch bei RAS (ein Beleg) zu finden. Dies ist ein Indiz dafür, dass die beiden Kinder sich auf den gleichen Pfaden wie die anderen befinden, jedoch insgesamt ein langsames Erwerbstempo einschlagen.

Wie schon beim Genus treten indefinite Artikel als Träger von Kasusmerkmalen außer bei EIS erst später in Erscheinung. Die systematische Akkusativmarkierung bei definiten Artikeln

¹²⁹ Solche verbregierten Dativkontexte traten im Datenkorpus jedoch nur marginal auf.

¹³⁰ Die Form *den* bleibt bei AII bis zur letzten Aufnahme nicht auf Akkusativkontexte beschränkt, es fehlt eine positive Spezifikation als [+AKK]. Sie ist jedoch bereits in Bezug auf Genus als [+MASK] spezifiziert.

erfolgt jedoch bei RNV, TEO und EIS gleichzeitig mit der Etablierung der Genusopposition Maskulinum-Femininum.

Für weitere systematische Kasusmarkierungen lassen sich keine übergreifenden Muster finden. Obwohl AII über keine separate Akkusativform verfügt, ist bei ihm die Verwendung der dativmarkierten Form *dem* bei Maskulina zielsprachlich. Bei RNV und EIS ist der Gebrauch von dativmarkierten Formen auf Dativkontexte nach Präpositionen beschränkt, ist dort allerdings in hohem Maße systematisch. In allen anderen Fällen werden in Analogie zum Erstspracherwerb (vgl. Clahsen 1984; Tracy 1986) Nominativ- bzw. Akkusativformen auf Dativkontexte übergeneralisiert.

Tabelle 19. Kasusoppositionen zum Ende des Beobachtungszeitraums im Vergleich.

	Maskulina			Feminina	
	Nom.-Akk.	Akk.-Dat.	Nom.-Dat.	Nom./Akk.-Dat.	Nom.-Akk./Dat.
RNV	16. KM (A15)	nach Präp. 16. KM (A15)	---	nach Präp. 16. KM (A15)	---
TEO	13. KM (A11)	---	---	---	18. KM (A15)
AHA	---	---	---	---	---
AII	---	---	12. KM (A12)	---	---
RAS	---	---	---	---	---
EIS	7. KM (A8)	nach Präp. 7. KM (A8)	---	<i>nicht belegt</i>	<i>nicht belegt</i>

Nur RNV und TEO zeigen auch bei Feminina eine systematische Verwendung einer kasusmarkierten Form (*der*), wobei diese bei RNV auf Dativkontexte nach Präpositionen beschränkt ist. TEO hingegen markiert sowohl Dativ als auch Akkusativ Fem. mittels des Flexivs *-(e)r*, das nicht nur auf definite Artikel beschränkt bleibt, sondern auch bei indefiniten Artikeln und anderen Determinierern belegt ist.

Bei den vier Kindern, bei denen Kongruenzmerkmale etabliert sind, zeigt sich eine Korrelation zwischen der Opposition Maskulinum-Femininum und der Opposition Nominativ-Akkusativ, der Erwerb des Neutrums sowie weiterer Kasusformen ist jedoch nur in Ansätzen zu beobachten. Für den Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb von Kasusflexiven gilt Ähnliches wie für den Genuserwerb: auch hier steht die entsprechende Realisierung von Kasus in der Erstsprache in keinem Bezug zur Etablierung von Kasus im Deutschen. So markiert EIS trotz der fehlenden morphologischen Unterscheidung im Englischen im Deutschen konsequent Akkusativ und Dativ nach Präpositionen. Obwohl das Arabische ebenfalls keine Kasusdistinktionen aufweist, nutzt AII den Artikel *dem* im

Deutschen ausschließlich in Dativkontexten bei Maskulina. Das reiche und transparente Kasussystem des Türkischen führt bei TEO zur Etablierung eines lediglich zweigliedrigen Kasussystems im Deutschen, in der der Nominativform im maskulinen und femininen Paradigma jeweils eine distinktive Form für die obliquen Kasus Akkusativ und Dativ zur Verfügung steht. Die Übersicht in der folgenden Tabelle stellt abschließend dar, welche Kongruenzmerkmale an den definiten Artikeln ausgedrückt werden (x steht für ein etabliertes Merkmal, PP für kontrastierende Formen ausschließlich nach Präpositionen):

Tabelle 20. Genus- und Kasusdifferenzierungen (Übersicht).

	Genus			Kasus					Num.
	Mask.	Fem.	Ntr.	mask.			fem.		
				Nom-Akk	Nom-Dat	Akk-Dat	Nom-Dat	Akk-Dat	
RNV	x	x	-	x	-	PP	-	PP	x
TEO	x	x	-	x	x	-	x	-	x
AHA	-	-	-	-	-	-	-	-	-
AI	x	x	-	-	x	x	-	-	x
RAS	-	-	-	-	-	-	-	-	-
EIS	x	x	x	x	-	PP	-	-	x

Schließlich muss noch hinzugefügt werden, dass das Fehlen overter Kongruenzmarkierungen für Kasus und Numerus am definiten Artikel im Gegensatz zu fehlenden Genusunterscheidungen nicht auf das Fehlen der zugrunde liegenden Konzepte schließen lässt. Distinktive Kasusformen werden bei fast allen Kindern bei Personalpronomen (z.B. *mir-mich*) beobachtet, noch bevor Kasus an Determinierern markiert wird. Eine systematische Pluralmarkierung am Nomen lässt in analoger Weise auf ein existierendes Numerusmerkmal schließen. Finden sich keine Markierungen an den Determinierern, so lässt dies lediglich den Schluss zu, dass diese noch nicht als Träger der entsprechenden Kongruenzmerkmale erkannt wurden und somit underspezifiziert sind.

7.1.5. Andere Determinierer und Adjektive

Als eine weitere Gemeinsamkeit konnte bei allen Kindern beobachtet werden, dass sie von den ersten Aufnahmen an neben Artikeln auch weitere Determinierer, allen voran Possessivpronomen verwenden. Bei den semantischen Konzepten, die diesen Determinierern zugrunde liegen, können sie auf die entsprechenden Konzepte aus der Erstsprache zurückgreifen. Um entscheiden zu können, ob der Genusbezug beim anaphorischen Gebrauch des Possessivpronomens der 3. Person Singular (*sein(e)/ihr(e)*) zielsprachlich realisiert wurde, fanden sich zu wenige Belege im Gesamtkorpus.

Im Bezug auf die Flexion verhalten sich die übrigen Determinierer ähnlich wie die indefiniten Artikel, da auch sie zunächst in der Spezifiziererposition auftreten. Die Kinder, bei denen indefinite Artikel Kasus- und Genuskongruenz aufweisen, unterscheiden analog auch bei den übrigen Determiniererformen nach Genus und Kasus.

Auch Adjektive sind von Beginn an bei allen Kindern belegt, meist finden sich in den ersten Aufnahmen sogar Kombinationen von Artikeln, Adjektiven und Nomen, die sich eindeutig als nicht formelhafte Strukturen identifizieren lassen. Determinierer und Adjektive sind somit nicht in komplementärer Distribution (vgl. Clahsen, Eisenbeiss & Vainikka 1994), was darauf schließen lässt, dass das durch die UG vorgegebene Phrasenstrukturformat in der Zweitsprache von Beginn an in voller Form zur Verfügung steht und nicht erst – wie von den Vertretern der Strukturaufbauhypothese im L1-Erwerb angenommen – durch die Etablierung der Kategorie D entsteht.

Lediglich bei RNV (bis zum 16. KM) und RAS fehlt bei einem pränominal gebrauchten Adjektiv in fast allen Fällen der obligatorische Determinierer, wobei sich an den Adjektiven eine Vielfalt von Flexionsendungen zeigt. Dies lässt vermuten, dass RNV und RAS eine syntaktische Repräsentation aufbauen, in der nicht nur Artikel, sondern auch Adjektive die syntaktische Determination des Nomens übernehmen können. Da dies nur für die beiden russischsprachigen Mädchen zutrifft, liegt es nahe, einen Einfluss der russischen Syntax zu vermuten, in dem Adjektive wie andere Determinierer Träger von Kongruenzmerkmalen sind.

Parodi et al. (2004) konnten für ältere L2-Lerner mit Italienisch oder Spanisch als Erstsprache feststellen, dass die Stellung des Adjektivs anfällig für Transfer ist, da sie ausschließlich bei dieser Lernergruppe viele Belege für postnominal gebrauchte Adjektive finden konnten. Auch in dieser Untersuchung konnten bei den beiden arabischsprachigen Kindern (und in geringerem Umfang bei TEO) mehrere Belege von Adjektiven und Determinierern in postnominaler Position gefunden werden, was den Schluss nahelegt, dass auch bei den jüngeren Lernern ein Transfer der Adjektivstellung aus der L1 stattfinden kann. Zu diesem Ergebnis kommt auch Marouani (2006) bei der Interpretation der Erwerbsdaten von AHA und AII.

7.2. Individuelle Erwerbsstrategien

7.2.1. Strategie und Variation

Lag der Fokus des ersten Unterkapitels auf den Gemeinsamkeiten in den Erwerbsverläufen der Kinder, so liegt der Schwerpunkt in den folgenden Abschnitten auf den interindividuellen Unterschieden, die bei den Einzelfallanalysen zu Tage getreten sind. Im Erstspracherwerb ist Variation nach d'Avis & Gretsche (1994) unter anderem für die Entwicklungssequenzen, insbesondere das Auftreten bestimmter lexikalischer Elemente, die Geschwindigkeit des Erwerbs und die Nutzung individueller Erwerbsstrategien belegt.

Die Variation im Bezug auf das Erwerbstempo ist bereits in den Darstellungen in Kapitel 7.1. dokumentiert. Das schnellste Kind, EIS, benötigt für den Erwerb von Genus- und Kasusmerkmalen lediglich 7 Monate, das langsamste erfolgreiche Kind, RNV, 16 Monate, während bei AHA nach 18 Kontaktmonaten noch keine Genus- oder Kasuskongruenz belegt ist.

Die individuellen Erwerbsstrategien der Kinder beim Erwerb der Artikelformen und -funktionen beschränken sich auf die Variationsspielräume, die von Fritzenschaft et al. (1990) und d'Avis & Gretsche (1994) (vgl. auch Abschnitt 3.1.2.) beim Erwerb der CP beobachtet wurden. Diese umfassen die Verwendung phonetisch reduzierter Formen und anderer lexikalischer Elemente als Platzhalter sowie das Auslassen funktionaler Elemente. Die häufigste hier beobachtete Strategie stellt dabei die Vereinfachung der Artikelformen auf einen Default-Wert dar. Dabei handelt es sich um die Verwendung eines lexikalischen Elementes als Platzhalter für alle übrigen Formen. Diese Art von Vereinfachungsstrategie ermöglicht es, durch den Default-Artikel die semantisch-pragmatischen Funktionen des definiten Artikels auszudrücken, noch bevor das intransparente und idiosynkratische Formensystem durchschaut wurde. Eine solche Default-Strategie in Bezug auf definite Artikel kann bei allen Kindern bis auf EIS beobachtet werden. Sie variiert jedoch in Bezug auf die Dauer und den Default-Artikelwert, der bevorzugt wird:

Tabelle 21. Default-Strategien beim definiten Artikel.

	Strategie vorher	Default-Phase	Strategie nachher
RNV	beschränkte Kontexte (<i>die, də</i>)	6 Monate (10.-15. KM)	Genus- und Kasuskongruenz
TEO	Formenvielfalt (<i>der, die, das, də</i>)	5 Monate (7.-11. KM)	Formenvielfalt (<i>der, die, das, den</i>)
AHA	Formenvielfalt (<i>der, die, das, də</i>)	6 Monate (9.-14. KM)	Formenvielfalt (<i>der, die, das, den</i>)

AII	Formenvielfalt (<i>der, die, das, den</i>)	1 Monat (4. KM)	Formenvielfalt (<i>der, die, das, də, den</i>)
RAS	formelhafte Wendungen	mind. 4 Monate (ab 7. KM)	<i>Default-Strategie wird beibehalten</i>
EIS	<i>keine Default-Strategie</i>		

Bis auf TEO liegt der Default-Artikelform stets die im Input am häufigsten auftretende Form *die* zugrunde. TEO hingegen oszilliert innerhalb mehrerer Aufnahmen zwischen den Defaultwerten *die* und *der/das*.

Bei RNV, TEO, AHA und AII zeichnet sich ein gemeinsames Schema ab, bei dem auf die Default-Phase eine Erweiterung des Formeninventars folgt. Bei RNV findet eine funktionelle Zuordnung der Formen direkt nach Ablösung der Default-Wert-Strategie statt, während dies bei TEO erst einen Monat später stattfindet. AII, der die Default-Strategie nur einen Monat verfolgt, benötigt für die Entdeckung der Form-Funktions-Beziehungen länger, nämlich 7 Monate (5.-11. KM). Obwohl das grammatische Genus aus semantischer Perspektive weitgehend funktionslos ist (vgl. Wegener 1995), wird das Genusprinzip als Kongruenzklasse, d.h. als rein immanente Funktion des Systems Sprache von diesen vier Kindern entdeckt und befolgt. AHA gibt erst in der letzten Aufnahme die Default-Strategie zugunsten einer funktionslosen Erweiterung des Formeninventars auf. Es ist anzunehmen, dass auch sie dem Pfad der anderen Kinder folgt und allmählich die zu den Formen gehörenden Funktionsdifferenzierungen erwirbt.

Anders als bei den anderen Kindern ist bei EIS die Verwendung phonetisch reduzierter Formen (*də, ə*) als morphosyntaktisch unspezifizierte Platzhalter zu beobachten, deren Anteil jedoch kontinuierlich von 91% in der zweiten Aufnahme bis zu 5% in den letzten drei Aufnahmen sinkt. Neben der reduzierten Form sind von Beginn an *die* und *das* als funktionslose Varianten in variierenden Häufigkeiten belegt. EIS benutzt den definiten Artikel mit seinen semantisch-pragmatischen Funktionen bereits zuverlässig in obligatorischen Kontexten, unterscheidet jedoch nicht nach Formen. Somit ist die Form *də* ein Platzhalter, der es ihm erlaubt, sich die Gebrauchsregeln für die anderen Formen zu erschließen. Die Etablierung der Genus- und Kasuskongruenz geht einher mit der Aufnahme von *der* ins Formeninventar und einer starken Reduzierung der Verwendungen des Platzhalterartikels.

Die phonetisch reduzierte Form *də* ist auch bei anderen Kindern belegt, nimmt jedoch keine derart zentrale Rolle ein wie bei EIS. Bei RNV, TEO und AHA ist er ausschließlich vor der Default-Phase belegt, während er bei AII erst nach Aufgabe der Default-Strategie zu beobachten ist und in Konkurrenz zu den Vollformen steht. Die Verwendung von phonetisch

reduzierten Platzhaltern, die als solche nicht in der Zielsprache belegt sind, ist ein Anzeichen dafür, dass die semantischen und syntaktischen Funktionen des Artikels Vorrang vor einer morphologischen Spezifizierung der Form haben.

Eine weitere, dritte Strategie, die beim DP-Erwerb Anwendung findet, ist das völlige Weglassen des funktionalen Elementes bzw. dessen Realisierung durch den phonetisch leeren Nullartikel. Bis auf den optionalen definiten Artikel bei RAS ist diese Strategie jedoch bei den anderen Kindern nur marginal belegt. In den meisten Fällen überwiegt die syntaktische und semantisch-pragmatische Notwendigkeit, einen overtten Determinierer zu produzieren. Die Weglass-Strategie vermag jedoch diejenigen Fälle fehlender obligatorischer Determinierer zu erklären, die sich nicht aufgrund systemimmanenter Eigenschaften oder Transfer aus der Erstsprache erklären ließen.

Bei den indefiniten Artikeln sind Default-Strategien wesentlich seltener belegt. Dies liegt mitunter an der wesentlich geringeren Formenvielfalt im Input. Neben den nur selten auftretenden kasusmarkierten Formen *einen*, *einem* und *einer*, die erst dementsprechend spät ins Repertoire der Kinder Einzug halten, sind die frequentesten Formen *ein* und *eine*, die auch von allen Kindern bis auf RAS und EIS von Beginn an verwendet werden, wie die folgende Tabelle zeigt:

Tabelle 22. Default-Strategien beim indefiniten Artikel.

	produktive Formen	Präferenz für eine bestimmte Form	Träger von Kongruenzmerkmalen
RNV	<i>ein/eine</i> (von Beginn)	<i>ein</i>	nur <i>eine</i>
TEO	<i>ein/eine</i> (von Beginn)	---	17. KM (A14)
AHA	<i>ein/eine</i> (von Beginn)	<i>ein</i> (1.-4. KM) <i>eine</i> (4.-6. KM) <i>ein</i> (ab 7. KM)	---
AII	<i>ein/eine</i> (von Beginn)	<i>ein</i>	---
RAS	<i>ein</i> (von Beginn); in 2 Aufnahmen auch <i>eine</i>	<i>ein</i>	---
EIS	<i>ein/eine</i> (ab 3. KM)	<i>a/a</i> (1.-2. KM) <i>eine</i> (2. KM) <i>ein/'n</i> (ab 3. KM)	7. KM (A8)

Die meisten Kinder bis auf RAS verfolgen zwar keine Default-Strategie, es kann jedoch beobachtet werden, dass die maskuline/neutrale Form *ein* bis zum Ende des Beobachtungszeitraums bzw. bis zur Reanalyse der indefiniten Artikel als Determinierer in den Daten überwiegt. Bei AHA zeigt sich sogar eine Fluktuation in der präferierten Form, in drei Aufnahmen ist nicht *ein*, sondern *eine* die häufigste belegte Form. Wie schon beim definiten Artikel, legt EIS auch beim indefiniten Artikel eine andere Erwerbsstrategie an den

Tag. Er beginnt mit dem phonetisch reduzierten Platzhalter *a/a*, den er jedoch schon in der 3. Aufnahme (2. KM) zugunsten der Vollform *eine* aufgibt.

Insgesamt zeigt sich, dass die Kinder auf dem Weg zum gemeinsamen Ziel verschiedene Erwerbsstrategien – vorrangig jedoch die Default-Wert-Strategie – nutzen, die bereits aus dem Erstspracherwerb belegt sind. Lediglich das Ausmaß an individueller Variation im Vergleich aller sechs untersuchten Kinder ist erstaunlich hoch.

7.2.2. Formenvielfalt und Formenreduktion

In Kapitel 3.1.5. wurde unter Berücksichtigung dynamischer Spracherwerbsmodelle das Entwicklungsproblem des Spracherwerbs thematisiert. Unter dieser Bezeichnung ist die Frage zu verstehen, wie sprachlicher Fortschritt zu erklären ist bzw. wodurch die Reorganisation sprachlichen Wissens ausgelöst wird. Neben den Blaupausen, die von der Universalgrammatik bereitgestellt werden, und der sprachlichen Inputsituation, die für die beobachteten Kinder vergleichbar ist, berücksichtigt die dynamische Spracherwerbstheorie dabei auch die Rolle von Selbstorganisationsprozessen. Diese werden durch die beobachteten Erwerbsverläufe bei den Kindern in dieser Arbeit in besonderem Maße illustriert. Zentrale Muster und Indikatoren für eine fortschreitende Erwerbsdynamik sind dabei Übergeneralisierungen, Reorganisation von Formen, Verschiebung von Musterpräferenzen sowie fluktuierende Regelanwendungen.

Nach einer anfänglichen Formenvielfalt, welche die im Input wahrgenommenen Formen widerspiegelt, ist bei TEO, AHA und AII ein solcher Reorganisationsprozess zu finden, der sich in einer Formenreduktion auf einen bzw. mehrere Default-Werte manifestiert. Die dynamische Erwerbstheorie bietet eine Erklärung für das lange Andauern der Default-Phase, die sich bei TEO, AHA und RNV ca. über einen Zeitraum von einem halben Jahr erstreckt. Eine solche Phase dient demnach der Datenakkumulation, während derer die Kinder nach kohärenten Merkmalen und allgemeinen Mustern suchen (vgl. Zangl 1998: 81). Eine nahezu ideale Erwerbsdynamik legt RNV an den Tag, die direkt nach dem Aufbrechen der Default-Wert-Strategie dazu übergeht, die Formen des definiten Artikels genus- und kasusgesteuert zu verwenden. Doch auch Fluktuationen, d.h. ein erhöhtes Maß an formaler Variation vor der Festlegung auf bestimmte Werte, lassen sich als Selbstorganisationsprozesse im Rahmen von dynamischen Systemen deuten. Diese lassen sich bei TEO und AII beobachten, deren Formeninventar nach Aufgabe des Default-Wertes *die* die Formen *der*, *die*, *das* und *den* umfasst, die funktionelle Differenzierung dieser Formen erfolgt jedoch erst nach einem Monat

bei TEO und nach sieben Monaten bei AII. Ein Grund für diese lang andauernde Phase der freien Variation kann mitunter darin liegen, dass die Default-Phase bei AII mit nur einem Monat ausgesprochen kurz war und er keine ausreichende Datenbasis aufbauen konnte, die ihm das Knacken des strukturellen Codes erleichtert hätte.

Weitere Fluktuationen finden sich bei TEO, die zwischen zwei Default-Werten (*der/die*) beim definiten Artikel oszilliert oder bei AHA, die in verschiedenen Aufnahmen jeweils eine andere Form des indefiniten Artikels (*ein/eine*) bevorzugt.

Holistische, formelhafte Strukturen (*chunks*), die als „Steigbügel im Prozess der Mustererkennung“ (Zangl 1998: 90) dienen, finden sich vor allem bei RNV und RAS. Solche formale Einheiten wie „*desda*“, „*wo iste*“, die in dieser Form auch im Erstspracherwerb auftreten, werden nicht mehr verwendet, sobald der definite Artikel produktiv gebraucht wird. Nicht nur im Erstspracherwerb, sondern auch bei älteren Lernern übernehmen formelhafte Wendungen, die dann auch größere Syntagmen umfassen, eine wichtige kommunikative Funktion: Sie erlauben es dem Sprecher, Inhalte zu vermitteln ohne auf die Form achten zu müssen. Ein Aufbrechen solcher *chunks* als Indikator für sprachlichen Fortschritt kann z.B. bei RNV beobachtet werden, die eine Zeitlang die Phrase „*in der Gruppe*“ auf Akkusativkontexte übergeneralisiert, ab der 13. Aufnahme jedoch in diesen Kontexten „*in die Gruppe*“ verwendet.¹³¹

Eine zentrale Rolle für die Erwerbsdynamik spielt die Wahrnehmung von Kontrasten im Input. Damit Reorganisationsprozesse ausgelöst werden, muss es zu einem Konflikt der internalisierten grammatischen Repräsentation mit den wahrgenommenen Daten kommen. Dabei ist jedoch der Unterschied zwischen dem Input und dem Intake, d.h. was davon tatsächlich sprachlich aufgenommen wird, zu berücksichtigen. Die Diskrepanz zwischen Input und Intake wird am Beispiel von RAS deutlich, für deren langsames Erwerbstempo in erster Linie die Tatsache verantwortlich ist, dass sie die Inputgelegenheit im Kindergartenalltag nicht ausreichend nutzt. Auf ihre Kontaktscheu ist es zurückzuführen, dass sie in den ersten zwölf Monaten keine ausreichende Datenbasis aufbauen kann, die es ihr ermöglichen würde, nach Mustern im sprachlichen Code zu suchen. Die reduzierte Datenbasis spiegelt sich bei RAS in der Anzahl (*types*) der verwendeten Nomen wieder, die weitaus geringer ist als entsprechende Zahlen bei anderen Kindern. Doch auch bei ihr gibt es Anzeichen, dass der Erwerbsprozess nicht stagniert, da sich ähnliche Muster wie bei den anderen Kindern finden,

¹³¹ Die Artikelform *die* ist hierbei jedoch noch nicht spezifiziert, es handelt sich um die Default-Form *die*. Dennoch belegt dies, dass RNV die anfänglich holistische Äußerung segmentiert hat.

die auf eine fortschreitende Erwerbsdynamik hindeuten, z.B. Fluktuationen in den auftretenden Formen des indefiniten Artikels (*ein/eine*), die Nutzung von formelhaften Wendungen, Default-Strategien und der Erweiterung des Formeninventars um die akkusativmarkierte Form *den* in der letzten Aufnahme. Aus dieser Perspektive ist RAS im Vergleich mit den übrigen Kindern lediglich langsamer, befindet sich jedoch in den meisten Punkten auf den Pfaden der anderen.

Die Wahrnehmung von formaler Variation im Input alleine ist nicht ausreichend, um Erwerbsfortschritte auszulösen, sie kann aber zu einer Erweiterung des Formeninventars führen, wie man anhand des Erwerbs des definiten Artikels bei AII sehen konnte. Zusätzlich nutzen Kinder das Kontrastprinzip (vgl. Clark 1987; Tracy 2001), wonach sie aus kontrastierenden Formen auf unterschiedliche Funktionen schließen können. AII benötigt jedoch sieben Monate, um das idiosynkratische Flexionssystem der deutschen Determinierer zu durchschauen und den Formen entsprechende Funktionen zuzuordnen. Ob der Altersunterschied zu den anderen Kindern für diesen Verlauf verantwortlich ist, lässt sich nicht eruieren.

7.2.3. Einfluss der Erstsprache

Neben der Nutzung individueller Erwerbsstrategien und der Eigendynamik des Systems Sprache kann auch das bereits vorhandene implizite sprachliche Wissen aus der Erstsprache für die interindividuelle Variation in den Daten verantwortlich sein. Dass sich dieses Vorwissen nicht in Form negativer Interferenzen niederschlagen muss, wurde bereits in den vorangehenden Abschnitten erwähnt. Es ist den Kindern möglich, auch für solche Merkmale Repräsentationen zu etablieren, für die es keine Entsprechungen in der Erstsprache gibt. Hervorzuheben ist dabei insbesondere der Genuserwerb von TEO und EIS, deren Erstsprachen nicht über ein formales Genusmerkmal verfügen. Auch das Fehlen eines Artikels in der Erstsprache erschwert RNV und TEO nicht die Aufgabe, die Notwendigkeit eines obligatorischen Determinierers im Deutschen zu erkennen und zu erwerben.

Die Daten belegen zudem, dass auch positiver Transfer nicht als Automatismus stattfindet. Obwohl RNV und RAS in ihren Erstsprachen über ein nahezu analoges Inventar an grammatischen Merkmalen in der DP verfügen (Numerus, Kasus, Genus), benötigt RNV 15 Monate, um dies auch im Deutschen zu erwerben, während RAS nach insgesamt 10 Monaten die funktionelle Zuordnung der Artikelformen im Deutschen nicht erkannt hat.

Einzig bei EIS liegen eindeutige Anzeichen für einen Einfluss der Erstsprache auf den Erwerbsprozess in der Zweitsprache vor, der sich in Form von Beschleunigung des Erwerbs niederschlägt. Er nutzt die strukturellen Parallelen in Bezug auf die abstrakten Merkmale Definitheit und Numerus und erreicht so von Beginn an zielsprachliche Raten von Determinierern in obligatorischen Kontexten und verwendet beide Artikelarten aus semantisch-pragmatischer Sicht angemessen. Dieser ‚Vorsprung‘ im syntaktischen und semantischen Bereich ermöglicht EIS, eine *Top-down*-Strategie zu verfolgen und sich im weiteren Erwerbsverlauf auf die morphologische Differenzierung zu konzentrieren. Bereits im 7. Kontaktmonat realisiert er auch die im Englischen nicht vorhandenen Kongruenzmerkmale Genus und Kasus und ist somit das schnellste aller untersuchten Kinder.

Das langsamere Erwerbstempo von RAS im Kontrast zu RNV hingegen ist auf andere Gründe als einen Einfluss der Erstsprache zurückzuführen, in erster Linie ist er bedingt durch die geringere sprachliche Datenbasis, die RAS aufgrund ihrer Zurückgezogenheit im Kindergarten akkumulieren kann. Auch das langsamere Erwerbstempo von AHA im Vergleich mit AII ist auf individuelle Faktoren zurückzuführen.

Hingegen findet sich im syntaktischen Bereich bei den beiden arabischsprachigen Kindern AII und AHA durchaus Anzeichen für Transfer aus der L1, auch wenn dies in der Gesamtheit aller DPs nicht ins Gewicht fällt: Bei beiden Kindern sind dem Nomen nachgestellte Adjektive und auch Determinierer belegt. Bei TEO lässt sich die bis zum Ende überdurchschnittlich hohe Rate fehlender Determinierer in verbregierten Akkusativkontexten, z.B. „*Zaun brauch isch nischt*“ als Interferenzerscheinung erklären, wobei die Datenlage keine eindeutige Aussage ermöglicht (vgl. 6.2.). Insgesamt vollzieht sich der frühkindliche L2-Erwerb im Vergleich zu älteren Lernern auf der Basis der ausgewerteten Daten weitgehend unabhängig von der Erstsprache.

8. Abschließende Überlegungen

wenn ich noch groß bin... (AII 5;4)

8.1. Resümee und Folgerungen für die Forschung

Das Hauptziel dieser Arbeit besteht darin, einen Beitrag zur Erforschung des frühkindlichen Zweitspracherwerbs zu leisten und damit eine wichtige und praxisrelevante Forschungslücke zu schließen. Die wenigen bisher vorliegenden Erkenntnisse (Kroffke & Rothweiler 2006; Rothweiler 2006; Thoma & Tracy 2006; Tracy 2007; Tracy 2008; Tracy & Thoma 2009) deuten an, dass sich der Erwerb der Satzstruktur und der Finitheitsmarkierung am Verb analog zum Erstspracherwerb vollzieht. In dieser Arbeit wurde mit der DP ein im Vergleich zur Verbstellung weitaus komplexerer Erwerbsgegenstand untersucht. Der Erwerb der deutschen DP ist vor allem in zweierlei Hinsicht ein schwierigeres Unterfangen: Zum einen setzt die zielsprachliche Verwendung definiter und indefiniter Artikel den Erwerb der zugrunde liegenden Konzepte der semantischen und syntaktischen Determination sowie der Quantifizierung durch Artikel voraus. Zum anderen stellt die idiosynkratische Flexion der Determinierer im Deutschen jeden Lerner vor eine Herausforderung. Der Erwerb der zielsprachlichen Flexionsmorphologie setzt nämlich voraus, dass auch die den Flexiven zugrunde liegenden Funktionen erworben werden. In den Flexionselementen fusionieren jedoch Genus-, Kasus- und Numerusmarkierungen, zudem sind die meisten Flexive polyfunktional, d.h. nicht für jede Funktion steht ein separates Morphem zur Verfügung.

Wie verhalten sich die hier untersuchten Kinder beim Erwerb der DP? Bestätigt sich die Aussage von Kaltenbacher & Klages (2006: 85), die behaupten, die Nominalflexion stelle „einen Hauptproblembereich für den frühen L2-Erwerb dar“? Gleichen die beobachteten Muster ebenfalls dem Erstspracherwerb oder eher dem, was man bei älteren Zweitsprachlernern beobachtet hat? Auf diese Fragen lässt sich keine so einfache Antwort geben wie es beim Erwerb der Satzstruktur der Fall war. Ein zentrales Ergebnis dieser Untersuchung ist jedoch auf jeden Fall, dass die eingangs formulierte Hypothese (H1) bestätigt werden kann:

- (H1) Frühkindliche L2-Lerner des Deutschen (mit Erwerbsbeginn zwischen drei und fünf Jahren) können sich in diesem Alter trotz der Komplexität dieser Erwerbsaufgabe unter günstigen Erwerbsbedingungen die Grundstrukturen der DP innerhalb von 10-18 Monaten aneignen.

Dies belegen eindrucksvoll die Erwerbsverläufe von RNV, TEO, AII und EIS¹³², die nach dieser relativ kurzen „Belichtungszeit“ einen Entwicklungsstand erreichen, den man von einem dreijährigen Erstsprachler des Deutschen erwarten würde. Sie verfügen über mindestens ein zweigliedriges Kasusystem, markieren mindestens einen Kasus (Akkusativ bzw. Dativ) systematisch und haben die Funktionen des definiten und des indefiniten Artikels erfasst. Natürlich ist die Genus- und Kasusmarkierung noch nicht in 100% der Fälle zielsprachlich und Artikel fehlen noch in manchen Kontexten, doch entspricht das auch dem Erwerbsverlauf in der Erstsprache Deutsch. So überrascht auch nicht das Ergebnis, dass das Neutrum wie im L1-Erwerb (vgl. Müller 2000) als Genuskategorie erst nach den beiden anderen Genera erworben wird und hier nur bei EIS als eigenständige Kategorie etabliert ist. Aus den Erkenntnissen zum L1-Erwerb war ebenfalls zu erwarten, dass alle oben erwähnten Kinder bis auf AII Akkusativ vor Dativ an Determinierern markieren, während für die suppletiven Paradigmen der Personalpronomen jedoch schon entsprechende Formen vorhanden sind. Zwei der Kinder unterscheiden zudem bereits in Präpositionalphrasen Dativformen von Akkusativformen. Insgesamt bestätigt sich also auch die Hypothese (H2):

(H2) Genus stellt im Gegensatz zum L2-Erwerb bei älteren Lernern keine besondere Schwierigkeit dar.

Die *Failed Functional Feature Hypothesis* (Hawkins & Chan 1997) trifft also nicht für den frühkindlichen L2-Erwerb zu – die vier Kinder RNV, TEO, AII und EIS haben tatsächlich das zugrunde liegende Genusmerkmal erworben und erreichen die hohen Korrektheitsraten bei der Genuskongruenz nicht mittels lexikalischer Lernstrategien. Wäre letzteres der Fall, würde man bei kasusmarkierten Determinierern (z.B. im Akk. Mask.) nicht so früh ebenfalls die Wahl von genuskongruenten Formen beobachten können.

Gleichwohl darf dieses Ergebnis nicht über die Variation hinsichtlich der Erwerbsstrategien hinwegtäuschen. Es konnte jedoch in Abschnitt 7.2.1. gezeigt werden, dass diese im Rahmen dessen bleiben, was bereits für den Erstspracherwerb dokumentiert ist. Auffällig häufig (häufiger als im L1-Erwerb) ist vor allem die Nutzung von Default-Formen als Platzhalter belegt. Dies ist als Signal zu werten, dass gewisse semantische Funktionen der Determinierer sowie deren Obligatorik vor zählbaren Nomen im Singular bereits realisiert werden, bevor sie als Träger der Kongruenzmerkmale fungieren. Diese Dissoziation von Form- und Funktionserwerb ist jedoch auch im Erstspracherwerb belegt, in dem die Verwendung von

¹³² Bei EIS ist, wie schon erwähnt, ungeklärt, wie viel Deutsch er tatsächlich in seinem ersten Lebensjahr gehört hat.

Platzhaltern ebenfalls eine zentrale Rolle einnimmt. Für ein Kind, RNV, konnte sogar der von Penner & Weissenborn (1996) dokumentierte Gebrauch von expletiven definiten Artikeln vor Eigennamen als Einstieg in die DP beobachtet werden. Die Tatsache, dass frühe Artikelformen in Bezug auf die Kongruenzmerkmale unterspezifiziert sind, hält die Kinder nicht davon ab, sie in den entsprechenden obligatorischen Kontexten zuverlässig zu produzieren. Das zugrunde gelegte Modell der *Distributed Morphology* erweist sich als geeignet, die Koexistenz von spezifizierten und un- bzw. unterspezifizierten Artikelformen zu erklären: Während erstere nur in eingeschränkten Kontexten als Realisierungen abstrakter morphosyntaktischer Merkmale eingesetzt werden können, stehen letztere als alternative Varianten in ständiger Konkurrenz zu den spezifizierten Formen. Mit fortschreitendem Erwerb der Funktionen der einzelnen Flexionsmorpheme sinkt die Anzahl unterspezifizierter Formen. Mitunter kann sich dies, wie bei RNV, von einer Aufnahme zur anderen vollziehen. Zugleich ermöglicht der Ansatz der *Distributed Morphology* die auftretenden Schwierigkeiten mit der Kongruenz innerhalb der DP dadurch zu erklären, dass die abstrakten morphosyntaktischen Merkmale erworben sind, die Morpheme, die dann bei der Produktion um die Einsetzung konkurrieren, jedoch noch nicht in allen Fällen die zielsprachliche Merkmalspezifikation tragen.

Die Analysen haben darüber hinaus Unterschiede zwischen den Erwerbsmustern von definiten und indefiniten Artikel offengelegt. Der indefinite Artikel mit seinen quantifizierenden Eigenschaften wurde von allen Kindern von Beginn an produktiv verwendet, während der definite Artikel mit seiner semantisch-pragmatischen Funktion, die Identifizierbarkeit des Referenten zu signalisieren, bei den meisten Kindern erst später produktiv belegt ist. Eine weitere Analogie zum L1-Erwerb ergibt sich darin, dass indefinite Artikel zunächst, wie von Müller (1995; 2000) für den L1-Erwerb dokumentiert, als quantifizierende Ausdrücke keine Kongruenzbeziehung mit dem Nomen eingehen, sondern erst nach einem syntaktischen Reanalyseprozess zu Determinierern und damit zu Trägern von Kongruenzmerkmalen werden. Durch diese Ergebnisse wird auch das in Kapitel 4.1. zugrunde gelegte zweischichtige DP-Modell legitimiert: Es bestätigt sich, dass Quantifizierung und Determination getrennt voneinander betrachtet werden müssen: Während erstere in der NumP stattfindet, dient die DP der Determination des nominalen Ausdrucks.

In diesen Bereichen zeigen die L2-Kinder also Erwerbsmuster, die auch typisch für den L1-Erwerb sind. Bis auf den häufigeren Gebrauch von unspezifizierten Default-Formen ist lediglich in einem weiteren Punkt ein deutlicher Unterschied zu beobachten: Im Gegensatz

zur lang anhaltenden Optionalitätsphase im L1-Erwerb verwenden die meisten L2-Kinder bereits früh Artikel in den meisten obligatorischen Kontexten. Die Rate fehlender obligatorischer Determinierer eignet sich bei diesen Kindern daher nicht zwangsläufig als guter Indikator für Erwerbsfortschritte, wenngleich der Trend bei den meisten Kindern eine positive Entwicklung aufzeigt.

In Bezug auf die Erwerbsgeschwindigkeit bestätigt sich die Beobachtung von Tracy (2007: 86), dass manche der Kinder *netto*, d.h. gemessen vom ersten Kontakt mit dem Deutschen, sogar schneller sind als Kinder im L1-Erwerb. Dies verwundert nicht, da Kinder im Alter von drei bzw. vier Jahren in vielen Bereichen andere Voraussetzungen mitbringen: Unmittelbar relevant für die Sprache ist neben dem weiter entwickelten artikulatorischen System auch die fortgeschrittenere kognitive Entwicklung sowie ein umfangreicheres Weltwissen, das Rückschlüsse auf die Semantik unbekannter Wörter erleichtert. Nicht zuletzt bringen frühkindliche Zweitsprachlerner bereits implizites sprachliches Vorwissen in Form ihrer Erstsprache mit. Die rasanten Fortschritte von EIS sind mitunter auf die Nutzung dieses Wissens im Sinne eines „bilingual bootstrapping“ (Gawlitze-Maiwald & Tracy 1996) zurückzuführen.

Die Einzelfallanalysen von RNV, TEO, AII und EIS zeigen also, dass Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren für den Bereich der DP prinzipiell die gleichen Erwerbsstrategien zur Verfügung stehen wie im L1-Erwerb. Die beiden anderen Kinder, AHA und RAS, folgen ebenfalls den Pfaden der anderen Kinder, sind jedoch in ihrem Erwerbtempo wesentlich langsamer. Bei AHA ist jedoch (in Analogie zu den Entwicklungssequenzen der anderen Kinder) zu vermuten, dass auch sie nach Abkehr von der Default-Wert-Strategie die DP-Kongruenzmerkmale realisiert. Lediglich das Beispiel RAS illustriert, dass die Entfaltung dieses Potentials im frühkindlichen L2-Erwerb bei einer ungünstigen Konstellation von Faktoren wie der Persönlichkeitsstruktur und der Quantität des Inputs abhängig ist, wie im folgenden Absatz gezeigt wird. In bilingualen Konstellationen erweist sich jedoch auch der L1-Erwerb, also auch der doppelte, als abhängig von Inputvariablen und motivationellen Faktoren.

Prinzipiell ist die Inputsituation bei allen Kindern vergleichbar: sie alle besuchten eine von Multikulturalität und Multilingualität geprägte Kindertagesstätte, in der Deutsch jedoch als Verkehrssprache einen besonderen Stellenwert einnimmt. Keines der Kinder wurde explizit gefördert, wenngleich ein positiver Einfluss der regelmäßigen Aufnahmen auf den Erwerbsprozess nicht ausgeschlossen werden kann. Die Kinder unterscheiden sich jedoch

hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsstruktur und ihres kommunikativen Verhaltens. So kann man behaupten, dass sich TEO als extrovertiertes, kontaktfreudiges Kind, das stets bemüht ist, in der Kindertagesstätte nur Deutsch zu sprechen, von einem intensiveren sprachlichen Angebot profitiert als RAS. Hinsichtlich der Einflussfaktoren bestätigt sich also die Vermutung von Dörnyei (2005), dass sich Extroversion bzw. die Bereitschaft zur Kommunikation positiv auf den Lernerfolg auswirkt. Bei der eher kontaktscheuen RAS kommt die Erwerbsdynamik nicht so richtig in Gang, da sie insgesamt über wenig Nomen und Verben verfügt und ihre Datenbasis zur Extraktion von Regeln, Mustern und Strukturen zu gering ist. Dies ist mit hoher Wahrscheinlichkeit auf ihre stille und zurückhaltende Art zurückzuführen (vgl. auch Tracy 2007: 85), was jedoch angesichts der Situation in einer fremden und sprachlich neuen Umgebung nicht sonderlich verwundern sollte. Gerade Kinder wie RAS sollten von einer expliziten Förderung im geschützten Rahmen einer Kleingruppe profitieren, in der sie das nötige Selbstvertrauen aufbauen und Mut fassen können, um den (sprachlichen) Kontakt zu anderen Sprechern zu suchen und nutzen zu können.

Der Einfluss der Erstsprache war bei den beobachteten Kindern im Gegensatz zu älteren L2-Lernern nur in einem sehr begrenzten Umfang (Stellung von Adjektiven und Determinierern bei AII und AHA) zu beobachten und darf keineswegs als Automatismus aufgefasst werden. Die Kinder konnten unabhängig und ungehindert von den strukturellen Eigenschaften der Erstsprache den Input im Deutschen nutzen und entsprechende syntaktische Repräsentationen aufbauen. Im Fall von EIS wirkte sich das L1-Wissen sogar positiv in Form eines beschleunigten Erwerbs aus. Es ist davon auszugehen, dass die L1-Verarbeitungsroutinen im frühkindlichen Alter noch nicht so eingeschliffen sind, dass sie den Erwerbsprozess im Deutschen auf falsche Wege leiten, wie es für Kinder im Grundschulalter beobachtet wurde (vgl. Haberzettl 2005). Damit wird auch die Hypothese (H3) bestätigt:

(H3) Der frühkindliche L2-Erwerb morphosyntaktischer Strukturen vollzieht sich im Vergleich zu älteren Lernern weitgehend unabhängig von der Erstsprache.

Lässt sich aus diesen Ergebnissen ungeachtet der interindividuellen Variation eine verallgemeinerte Entwicklungssequenz ermitteln? Ein übergreifendes Schema lässt sich nur eruieren, wenn man den „Sonderfall“ EIS außer Betracht lässt, bei dem statt der Default-Formen der Platzhalter *də* eine zentrale Rolle spielt. AHA und RAS sind langsamere Lernerinnen, die den Pfaden der anderen Kinder folgen, jedoch am Ende des Beobachtungszeitraums erst Stufe II erreicht haben. Bei den anderen Kindern lässt sich jedoch die folgende, grobe Unterteilung hinsichtlich des Erwerbs des definiten Artikels vornehmen:

- D-I: Formenvielfalt beim definiten Artikel (TEO, AII, AHA)
oder
 optionale definite Artikel in formelhaften Wendungen und restringierten Kontexten
 (RNV, RAS)
- D-II: Reduktion auf einen (AHA, RNV, RAS, AII) oder mehrere Default-Werte (TEO)
- D-III: Sofortige (RNV) oder allmähliche (TEO, AII) Etablierung eines zweigliedrigen
 Genussystems und einer binären Kasusopposition¹³³

Die morphosyntaktische Erwerbsaufgabe ist damit reduzierbar auf zwei Aspekte: zum einen den Erwerb der Kategorie D, die einhergeht mit der (weitgehend) zuverlässigen Verwendung von Determinierern in obligatorischen Kontexten bei gleichzeitiger Festlegung auf einen bzw. mehrere Default-Werte, zum anderen auf den Erwerb der abstrakten Kongruenzmerkmale in der DP sowie deren morphologischer Realisierungen. Für den Erwerb der Form-Funktionszuordnungen im Determinierersystem bietet das Deutsche viele kontrastierende Formen, die Lerner herausfordern, nach den dazugehörigen Funktionen zu suchen. Voraussetzung für einen erfolgreichen Erwerb ist jedoch eine kritische Masse an Input und damit eine ausreichend große Datenbasis, um Regularitäten im System ableiten zu können.

Wie verhalten sich diese Ergebnisse zu den Ergebnissen aus den anderen Studien zum frühen Zweitspracherwerb? Wie bei Wegener (1995a) zeigen die meisten Kinder eine Default-Wert-Phase. Im Gegensatz zu ihrer Studie folgen die hier untersuchten Kinder keiner funktionalistischen Strategie („Festlegung von Funktionswerten“), sondern bauen simultan ein zweigliedriges Genus- und Kasussystem auf. Im Gegensatz zu den Kindern bei Kaltenbacher & Klages (2006), bei denen Genus- und Kasusoppositionen unabhängig voneinander auftreten, gleicht die gleichzeitige Etablierung von Genus- und Kasusmerkmalen bei RNV, TEO, AII und EIS dem, was vom Erstspracherwerb bekannt ist und ist somit ein klarer Beleg dafür, dass den frühkindlichen Lernern im Gegensatz zu den Schulkindern in Wegeners Studie noch die L1-Erwerbsstrategien zur Verfügung stehen. Insbesondere stellt Genus im Gegensatz zu den Beobachtungen von Kaltenbacher & Klages (2006), Marouani (2006) und Wegener (1995a) kein besonderes Problem dar. Auch der Erwerb von Dativmarkierungen, den weder Kaltenbacher & Klages (2005), Kostyuk (2005) noch Marouani (2006) in ihren Daten belegt finden, ist ein weiteres Indiz dafür, die besonderen Kompetenzen der hier beobachteten frühkindlichen Zweitsprachlerner hervorzuheben.

¹³³ Die Kasusmarkierung ist jedoch individuell verschieden, vgl. 7.1.4.

Im Vergleich mit den frühkindlichen L2-Lernern bei Kostyuk (2005), die nach 11 bis 16 Kontaktmonaten weder nach Genus noch nach Kasus differenzieren, sind die hier untersuchten Kinder wesentlich schneller. Lediglich der Erwerbsverlauf bei RAS zeigt Gemeinsamkeiten mit den ebenfalls russischsprachigen Kindern bei Kostyuk. Die Beobachtungen von Marouani (2006) in Bezug auf die beiden arabischsprachigen Kinder AII und AHA stimmen überein, nur in der Interpretation der Erwerbsverläufe zeigen sich teilweise Unterschiede (vgl. 6.3. bzw. 6.4.). So führt Marouani die Probleme AHAs beim Genuserwerb auf ein noch nicht etabliertes Genusmerkmal in der L1 zurück, während ich dies als Hinweis auf ein im Vergleich mit den anderen Kindern langsames Erwerbstempo deute und den L2-Erwerbsprozess prinzipiell unabhängig vom L1-Entwicklungsstand betrachte.

Insgesamt geben die Ergebnisse dieser Arbeit Anlass dazu, den frühkindlichen Zweitspracherwerb als einen neuen Erwerbstypus neben dem L2-Erwerb bei älteren Kindern und bei Erwachsenen zu etablieren, obwohl die Abgrenzung zwischen (bilinguaem) L1- und frühem L2-Erwerb nicht immer eindeutig möglich ist. Die Grenzen zwischen diesen Erwerbstypen sind gradueller Natur, so dass man der Einschätzung von Tracy (2007: 87) beipflichten kann: „Scharfe Grenzen zwischen L1, 2L1 und frühem Zweitspracherwerb verwischen.“ Insbesondere am Beispiel von EIS erkennt man in weiten Zügen Muster, die vom simultanen bilingualen L1-Erwerb bekannt sind (vgl. Gawlitzek-Maiwald & Tracy 1996). Während der Erwerb bei älteren Kindern mehr Gemeinsamkeiten mit dem L2-Erwerb bei Erwachsenen aufweist, stehen Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren die L1-Erwerbsstrategien prinzipiell noch zur Verfügung und blenden sich erst allmählich innerhalb dieses Zeitfensters aus. Für einen erfolgreichen L2-Erwerb müssen jedoch optimale Voraussetzungen gegeben sein, in der Kinder unbefangen in natürlichen Interaktionssituationen viel Input bekommen, um sich die Regularitäten der Sprache erschließen zu können. Damit bestätigt sich auch das theoretische Modell des Spracherwerbs, das dieser Arbeit zugrunde gelegt wurde: Angetrieben durch den sprachlichen Input entfaltet sich die Erwerbsdynamik im Zusammenspiel zwischen universellen Formrestriktionen (UG) und der Eigendynamik des Systems Sprache.

Interessant wäre es auch, die ersten Schritte beim frühkindlichen L2-Erwerb genauer zu untersuchen und hierfür nicht nur Produktionsdaten hinzuziehen, sondern auch Experimente zur Überprüfung des Verständnisses durchzuführen. Man könnte z.B. mittels Eye-Tracking-Studien der Frage nachgehen, in wiefern Artikel vom Kind als Signale für ein nachfolgendes Nomen gedeutet werden (vgl. Höhle et al. 2004). Zudem wären in einer frühen Erwerbsphase

unter Umständen mehr Transferphänomene aus der L1 zu erwarten (vgl. die frühen Daten von AHA mit postnominalen Determinierern und Adjektiven) als in den vorliegenden Daten belegt werden konnte.

In Bezug auf die Diagnose des sprachlichen Entwicklungsstandes¹³⁴ bestätigen die Ergebnisse dieser Untersuchung, dass sich die DP mit der idiokratischen Flexionsmorphologie im Vergleich mit regelgeleiteten Aspekten (z.B. Verbstellung) nicht so sehr dafür eignet, zumal sich keine gemeinsame, für alle Kinder erklärungsadäquate Erwerbssequenz identifizieren lässt.

Die klare Sequenzierung beim Erwerb der Satzstruktur (Meilensteine) bietet für die Anfangsphase des Erwerbsprozesses nach wie vor den zuverlässigsten Indikator für die grammatische Entwicklung (vgl. Schulz et al. 2008). Erst darüber hinaus, d.h. nach Erwerb der Nebensatzstellung, spielt die Entwicklung in der DP als verbleibende „Fein- und Kleinarbeit“ (Tracy 2008: 209) eine wichtige Rolle. In diesem Bereich ist jedoch die intraindividuelle Variation bei nur sechs beobachteten Kindern wesentlich größer. Es wäre daher in weiteren Studien mit mehr Kindern und unter Einbezug anderer Erstsprachen zu überprüfen, ob alle Entwicklungsverläufe durch die hier dokumentierten Muster beschrieben werden können. Erst dann können bestimmte Aspekte des DP-Erwerbs als Indikatoren für Erwerbsfortschritte gedeutet werden.

Viele Schlussfolgerungen waren nur aufgrund des methodischen Charakters dieser Arbeit als Langzeitstudie möglich, bei punktuellen Testdaten hätte man bestimmte Ambiguitäten bei der Interpretation nicht immer eindeutig erklären können. Dadurch, dass Sprachstandsdiagnostik immer nur eine Momentaufnahme sein kann, bleibt die Erwerbsdynamik, die gerade in der DP eine wichtige Rolle spielt, unberücksichtigt. So ist aus einzelnen Artikelformen nicht unbedingt ersichtlich, ob diese Default-Formen darstellen, Übergeneralisierungen anderer Art sind oder ob tatsächlich zielsprachliche Merkmalsrepräsentationen zugrunde liegen. Ohne den Überblick über die gesamte Entwicklung in der DP entspräche die Deutung der Beobachtung, dass RNV die Formel „*in der Gruppe*“ in Akkusativkontexten zugunsten der zielsprachlichen Formulierung „*in die Gruppe*“ aufgibt, die, dass sie nun formal nach Dativ und Akkusativ differenziert. In Wirklichkeit ist die vermeintliche Akkusativform *die* die Default-Form, die RNV auch auf Maskulina und Neutra übergeneralisiert. Eine eindeutige Diagnose wird zudem

¹³⁴ Die Förderdiagnostik, d.h. eine Sprachstandsdiagnostik als Ausgangsbasis für eine dem individuellen Entwicklungsstand des Kindes angepasste Sprachförderung, gewinnt in der pädagogischen Praxis der Sprachförderung immer mehr an Bedeutung (vgl. Schöler & Kany 2007; Schulz et al. 2008; Tracy 2008; Wenzel et al. 2009).

durch fluktuierende Muster mit unterschiedlichen Default-Werten, wie sie bei TEO dokumentiert sind, erschwert.

Auch die Verwendung des Platzhalters *də* lässt keine Rückschlüsse auf den Erwerbsstand zu, so tritt diese Form bei AII erst nach Aufgabe der Default-Wert-Strategie in Erscheinung, bei EIS hingegen von Beginn an.

Die Unterschiede zwischen definiten und indefiniten Artikeln im Erwerbsverlauf implizieren, dass bei der Suche nach Genus- und Kasusmarkierungen darauf geachtet werden muss, dass Strukturen eliziert werden, in denen der definite Artikel obligatorisch ist, da diese meist zuerst als Merkmalsträger (Kasus und Genus) in Erscheinung tritt. Lässt das Kind den Artikel jedoch weg, so kann daraus nicht gefolgert werden, dass Kasus und Genus noch nicht etabliert sind. So lässt TEO den Artikel in ca. 25% aller Akkusativkontexte weg, obwohl sie in den anderen Fällen konsequent Akkusativ am definiten Artikel markiert.

8.2. Folgerungen für die pädagogische Praxis

Basierend auf der Erkenntnis, dass frühkindliche L2-Lerner prinzipiell die gleichen angeborenen Erwerbsstrategien wie L1-Lerner nutzen können, soll abschließend ein Versuch gewagt werden, die zweite Fragestellung, die in der Einleitung formuliert wurde, zu beantworten: Was lässt sich aus diesen Erkenntnissen für die Förderung sprachlicher Kompetenzen bei frühkindlichen Zweitsprachlernern ableiten?

Diese Arbeit will neben den Erkenntnissen für die Spracherwerbsforschung einen Beitrag dazu leisten, den theoretischen Unterbau für die methodische und didaktische Vorgehensweise in der pädagogischen Praxis bzw. für die Sprachförderung zu vervollständigen. Die Relevanz dieses Themas zeigt sich in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion um Sprachfördermaßnahmen in Schule und Kindergarten. Die Sprachwissenschaft kann ihren Teil dazu beitragen, in dem sie z.B. aufzeigt, in welchem Alter Kinder optimale Voraussetzungen für den Erwerb einer zweiten Sprache mitbringen.

Viele Kinder mit Migrationshintergrund kommen erst mit dem Eintritt in die Bildungslaufbahn in Kontakt mit der deutschen Sprache. Deutschland ist als Einwanderungsland längst keine monokulturelle und monolinguale Gesellschaft mehr, und der Anteil an Menschen im Land, für die Deutsch nicht die erste Sprache darstellt, steigt unaufhaltsam. Spätestens seit der Veröffentlichung der Ergebnisse aus der PISA-Studie (vgl. Baumert 2001) wurde auch der Öffentlichkeit bewusst, dass die Beherrschung der deutschen

Sprache für den schulischen Erfolg von zentraler Bedeutung ist und mangelnde Sprachkompetenzen häufig zu schulischem Misserfolg führen. Gleichzeitig stehen in unserer Gesellschaft alternative Wege offen, um trotz mangelnder Sprachkompetenzen nicht ins berufliche Abseits zu geraten. Dabei ist zum einen die Ghettoisierung in deutschen Großstädten gemeint, wo vor allem die größeren sprachlichen Minoritäten autarke und sprachlich homogene soziale Mikrosysteme vorfinden, in denen die deutsche Sprache so gut wie keine Rolle spielt. Zum anderen verdeutlicht das dieses Kapitel einleitende Zitat eines prominenten Zweitsprachlerner, dass Abweichungen von der sprachlichen Norm mit zweierlei Maß gemessen werden und wie hier sogar als Markenzeichen zu Werbezwecken eingesetzt werden. Immer noch ist man bei Erwachsenen, die teilweise schon seit Jahrzehnten im Land leben, eher geneigt, mal ein Auge zuzudrücken, wenn sie gelegentlich fehlerhafte Strukturen produzieren, selbst wenn dies in der Öffentlichkeit passiert. Von Kindern wird jedoch spätestens in der Schule erwartet, dass sie selbst die idiosynkratischen Aspekte der Sprache fehlerfrei beherrschen, ungeachtet dessen, wie lange sie Gelegenheit hatten, sich diese anzueignen.

Als Konsequenz aus der PISA-Studie wurden landesweit Sprachfördermaßnahmen im schulischen und vorschulischen Bereich initiiert und konzipiert, um Kindern, die erst mit drei bis sechs Jahren in Kontakt mit der deutschen Sprache gekommen sind, zu ermöglichen, am schulischen Bildungsangebot partizipieren zu können (einen Überblick über Konzepte für den Elementarbereich bieten Jampert et al. 2007). Eine sinnvolle und erfolgversprechende Förderung setzt dabei voraus, dass die pädagogischen Fachkräfte über Kenntnisse über den Erwerbsverlauf, zu erwartende Schwierigkeiten und Möglichkeiten der Intervention verfügen. Der Mangel an gesicherten theoretischen Grundlagen spiegelt sich auch in den Konzeptionen vieler Sprachförderprogramme wider (vgl. die Kritik in Schöler & Kany 2007; Jampert et al. 2007). Die Stoßrichtung der Intervention hängt stark von der zugrunde gelegten Erwerbstheorie ab.¹³⁵ Die diversen bestehenden Konzepte lassen sich, grob vereinfacht, zwei unterschiedlichen Lagern zuordnen. Die einen gehen davon aus, dass Kinder im Kindergartenalter noch auf implizite Erwerbsstrategien zurückgreifen können und es daher lediglich einer Optimierung des Sprachangebotes bedarf, um den Erwerbsprozess der Kinder in der Zweitsprache Deutsch voranzutreiben. Solche Förderkonzeptionen (vgl. Tracy 2008; Lemke et al. 2007; Tracy & Lemke 2009) empfehlen daher Interaktionsstrategien aus der Eltern-Kind-Interaktion auch für die Kommunikation mit Zweitsprachlernern einzusetzen. Die

¹³⁵ Obwohl es diverse Gründe für eine möglichst frühe Intervention gibt (vgl. Tracy 2008: 160ff.), richten sich die meisten Förderkonzepte an die Zielgruppe der Fünf- bis Sechsjährigen.

andere Gruppe der Sprachförderkonzepte setzt hingegen auf eine punktuelle Intervention in den sprachlichen Bereichen, die sich bei älteren Lernern als schwierig erwiesen haben oder setzen die Probleme von Zweitsprachlernern mit spracherwerbsgestörten Kindern gleich (Penner 2003). Häufig beinhalten solche Programme (z.B. Penner 2003; Tophinke 2003) eine vorgegebene Vermittlungssequenz und erwecken trotz eines Bemühens um einen kindgerechten Ansatz zuweilen den Eindruck eines schulischen Lernprogramms. Die theoretische Legitimation für diese Interventionsstrategie beziehen die Entwickler dieser Programme aus einer Gleichsetzung von frühem und späterem Zweitspracherwerb oder gestörtem Erstspracherwerb. Es bedarf gesicherter Erkenntnisse zu den Spezifika des frühkindlichen Zweitspracherwerbs, um Sprachförderangebote optimal an die Bedürfnisse und Voraussetzungen der Zielgruppe der Drei- bis Fünfjährigen anzupassen.

Die Ergebnisse meiner Studie sprechen ganz klar für einen möglichst frühen Einsatz von Fördermaßnahmen, die darauf ausgerichtet sein sollten, einen qualitativ und quantitativ hochwertigen Input bereitzustellen, damit der Erwerbsprozess in Gang kommt. Durch die größere Datenbasis, die die Kinder somit akkumulieren, wird der Prozess der Musterextraktion und Regelerkennung unterstützt.

Wenn dem L1- und dem frühkindlichen L2-Erwerb die gleichen Prinzipien zugrunde liegen, kann das, was im L1-Erwerb förderlich ist, auch für den L2-Erwerb genutzt werden. Daher ist es auf jeden Fall von Vorteil, wenn sich das sprachliche Angebot an den Merkmalen der Eltern-Kind-Interaktion (*motherese*, vgl. 2.1.2.) orientiert. Dies bedeutet insbesondere, den Kindern einen kontrast- und variationsreichen Input zu bieten und möglichst viele Situationen sprachlich zu begleiten. Es sollte auch versucht werden, dialogische Situationen, die kennzeichnend für den L1-Erwerb sind, auch im Kindergartenalltag zu schaffen. Darüber hinaus bieten spezielle Kleingruppenangebote, in denen auch kontaktscheue Kinder wie RAS sich öffnen können und Mut zur Kommunikation gewinnen können, weitere Möglichkeiten zur individuellen Förderung. Gerade stillere Kinder sollten von einer solchen Optimierung des Sprachangebotes profitieren können. Unbedingt erforderlich ist eine Abkehr von der in der Einleitung angesprochenen Doppelmoral in Bezug auf Zweitsprachlerner und ein Überdenken der Erwartungshaltung an kindliche Zweitsprachlerner. Die Ergebnisse dieser Arbeit zeichnen ein deutlich positives Bild von dem, wozu Kinder in diesem Alter in der Lage sind, wenn die Erwerbsbedingungen stimmen. Im Grundschulalter, d.h. nur wenige Jahre später, ist der Erwerbsprozess ein anderer und gleicht in vielen Zügen dem L2-Erwerb bei Erwachsenen. Daher spricht aus Sicht der Spracherwerbsforschung alles für einen möglichst frühen Beginn

von Sprachfördermaßnahmen, in einem Alter, in dem Kinder durch das Streben nach sprachlicher Assimilation von sich aus angetrieben werden, ohne dass es ermahnender Worte bedarf oder gar zu Frustrationserlebnissen kommen muss.¹³⁶

Es bedarf weiterführender Studien, um herauszufinden, ob eine gezielte Modulation des Inputs über die Effekte eines reinen Sprachbades hinaus einen positiven Einfluss auf die Erwerbsgeschwindigkeit ausübt. Eine solche Modulation kann zum einen darin bestehen, verstärkt auf Kontraste und Variationsreichtum sprachlicher Strukturen im Input zu achten, zum anderen wäre zu überprüfen, ob die Effekte von gezielten Interventionsprogrammen (z.B. Kaltenbacher & Klages 2006; Penner 2003) statistisch bedeutsam sind. Auf der Basis der in dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse bleiben die Auswirkungen einer solchen curricularisierten Förderung spekulativ. Es ist jedoch zu vermuten, dass das bewusste Schaffen von Kontrasten im Input den Spracherwerbsprozess vorantreiben könnte, solange das Kind diese Kontraste verarbeiten kann. Aus den Ergebnissen dieser Arbeit lassen sich für die DP einige Bereiche identifizieren, für die zu prüfen wäre, in welchem Ausmaß Kinder von einer strukturellen Anreicherung profitieren würden. In die natürliche Interaktion eingebaute Kontraste wären in folgenden Gebieten sinnvoll:

- (a) Singular- und Pluralformen von Nomen, damit das Kind erkennt, dass die formale Variation in der Flexion von Nomen einen funktionalen Hintergrund hat. Dies könnte dazu führen, dass Numerus schneller morphologisch markiert wird
- (b) Nomen und Determinierer unterschiedlicher Genera (*der Löffel – die Gabel – das Messer*). Hier sind Effekte vor allem dann zu erwarten, wenn das Kind eine Default-Strategie verfolgt.
- (c) Akkusativ- und Dativformen (sowohl in Argumentposition als auch nach Präpositionen).

Es bleibt zu hoffen, dass sich Möglichkeiten ergeben, weitere Studien zur Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen auf die sprachliche Entwicklung im Allgemeinen und auf den Erwerb der in dieser Arbeit dokumentierten Aspekte im Besonderen durchzuführen. Was diese Arbeit auf jeden Fall unterstrichen hat, ist der Befund, dass Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren auf jeden Fall bestens gewappnet sind, sich eine zweite Sprache mit den gleichen, impliziten Erwerbsstrategien anzueignen, die den Erstspracherwerb kennzeichnen.

¹³⁶ Für weitere Argumente für einen möglichst frühen Beginn von Sprachfördermaßnahmen vgl. Tracy (2008: 160ff.).

Bibliographie

Abney, Steven. (1987). *The English Noun Phrase in its Sentential Aspect*. Dissertation, Cambridge, MA: MIT.

Abu-Akel, Ahmad & Bailey, Alison L. (2000). „Acquisition and Use of 'a' and 'the' in English by Young Children.“ In: Howell, S. Catherine, Fish, Sarah A. & Keith-Lucas, Thea (Hrsg.). *Proceedings of the 24th Annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 45-57.

Adger, David. (2003). *Core Syntax*. Oxford: Oxford University Press.

Ahrenholz, Bernt (Hrsg.). (2007). *Deutsch als Zweitsprache - Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg: Fillibach.

Aksu-Koç, Ayhan A.; Slobin, Dan I. (1985). „The acquisition of Turkish.“ In: Slobin, Dan I. (Hrsg.). *The crosslinguistic study of language acquisition: Vol 1. The data*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 839-878.

Alexiadou, Artemis, Haegeman, Liliane & Stavrou, Melita. (2007). *Noun Phrase in the Generative Perspective*. Berlin/New York: Mouton De Gruyter.

Bast, Cornelia. (2003). *Der Altersfaktor im Zweitspracherwerb - die Entwicklung der grammatischen Kategorien Numerus, Genus und Kasus in der Nominalphrase im ungesteuerten Zweitspracherwerb des Deutschen bei russischen Lernerinnen*. Dissertation: Univ. Köln.

Bates, E., Dale, P.S., Thal, D. 1995. „Individual differences and their implication for theories of language development.“ In: Fletcher, Paul & MacWhinney, Brian (Hrsg.). *Handbook of child language*. Oxford: Blackwell, 96-151.

Bates, Elizabeth & MacWhinney, Brian. (1987): „Competition, Variation and Language Learning.“ In: MacWhinney, Brian (Hrsg.). *Mechanisms of Language Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 157-193.

Baumert, Jürgen (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

Bednorz, Peter & Schuster, Martin. (2002). *Einführung in die Lernpsychologie*. München: Ernst Reinhardt.

Bellugi, Ursula, Marks, Shelly, Bihrlé, Amy M. & Sabo, Helene (1988). „Dissociation between language and cognitive functions in Williams syndrome.“ In: Bishop, Dorothy & Mogford, Kay (Hrsg.), *Language development in exceptional circumstances*. Edinburgh: Churchill Livingstone, 177-189.

Ben Shalom, Dorit & Poeppel, David. (2008). „Functional Anatomic Models of Language: Assembling the Pieces.“ *Neuroscientist* 14 (1), 119-127.

Bernhardini, Petra & Schlyter, Susanne. (2004). „Growing syntactic structure and codemixing in the weaker language: The Ivy Hypothesis.“ *Bilingualism. Language and Cognition* 7, 49-69.

Bewer, Franziska. (2004). „Der Erwerb des Artikels als Genusanzeiger im deutschen Erstspracherwerb.“ *ZAS-Papers in Linguistics* 33, 87-140.

Bhatt, Christa. (1990). *Die syntaktische Struktur der Nominalphrase im Deutschen*. Tübingen: Narr.

Bialystok, Ellen & Hakuta, Kenji. (1999). „Confounded Age: Linguistic and Cognitive Factors in Age Differences for Second Language Acquisition.“ In: Birdsong, David (Hrsg.). *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 161-181.

Bickerton, David. (1990). *Language and Species*. Chicago: University of Chicago Press.

Birdsong, David. (1999). „Introduction: Whys and Why Nots of the Critical Period Hypothesis for Second Language Acquisition.“ In: Birdsong, David (Hrsg.). *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1-22.

Bisle-Müller, Hansjörg. (1991). *Artikelwörter im Deutschen: semantische und pragmatische Aspekte ihrer Verwendung*. Tübingen: Niemeyer.

Bittner, Dagmar. (1998). „Entfaltung grammatischer Relationen im NP-Erwerb: Referenz.“ *Folia Linguistica* XXXI 3/4, 255-283.

Bittner, Dagmar. (1999). „Erwerb des Konzepts der Quantifikation nominaler Referenten im Deutschen.“ In: Meibauer, Jörg & Rothweiler, Monika (Hrsg.). *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen: Franke, 51-74.

Bittner, Dagmar. (2007). „Case before Gender in the Acquisition of German.“ *Folia Linguistica* XL 1/2, 115-134.

Bley-Vroman, Robert. (1989). „What is the logical problem of foreign language learning.“ In: Gass, Susan & Schachter, Jacqueline (Hrsg.). *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 41-67.

Blom, Elma & Polišenská, Daniela. (2006). „Verbal Inflection and Verbal Placement in First and Second Language Acquisition.“ In: Vliegen, Maurice (Hrsg.). *Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb. Akten des 39. Linguistischen Kolloquiums in Amsterdam 2004*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1-10.

Blom, Elma, Polišenská, Daniela & Weermann, Fred. (2008). „Articles, adjectives and age of onset: the acquisition of Dutch grammatical gender.“ *Second Language Research* 24, 297-331.

Brown, Roger. (1973). *A First Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Chierchia, Gennaro, Guasti, Maria Teresa & Gualmini, Andrea. (1999). „Nouns and articles in child grammar and the syntax/semantics map.“ Paper presented at GALA, Potsdam, September 1999.

Chomsky, Noam. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.

Chomsky, Noam. (1980). *Rules and Representations*. Oxford: Basil Blackwell.

- Chomsky, Noam. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, Noam. (1986). *Knowledge of Language. Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger.
- Chomsky, Noam. (1988). *Language and problems of knowledge: the Managua lectures*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, Noam. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chomsky, Noam. (1998). „Some Observations on Economy in Generative Grammar.“ In: Barbosa, Pilar, Fox, Danny, Hagstrom, Paul, McGinnis, Martha & Pesetsky, David (Hrsg.). *Is the Best Good Enough? Optimality and Competition in Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 115-127.
- Chomsky, Noam. (2000a). *New horizons in the study of language and mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, Noam. (2000b). „Minimalist inquiries: The framework.“ In: Martin, Roger, Michaels, David & Uriagereka, Juan (Hrsg.). *Step by Step. Essays on Minimalist Syntax in Honor of Howard Lasnik*. Cambridge, MA: MIT Press, 89-155.
- Clahsen, Harald & Felser, Claudia. (2006). „Grammatical processing in language learners.“ *Applied Psycholinguistics* 27, 3–42
- Clahsen, Harald & Muysken, Pieter. (1986). „The availability of universal grammar to adult and child learners: A study of the acquisition of German word order.“ *Second Language Research* 2 (2), 93-119.
- Clahsen, Harald & Muysken, Pieter. (1989). „The UG paradox in L2 acquisition.“ *Second Language Research* 5 (1), 1-29.
- Clahsen, Harald, Eisenbeiss, Sonja and Vainikka, Anne. (1994). „The seeds of structure. A syntactic analysis of the acquisition of case marking.“ In: Hoekstra, Teun & Schwartz, Bonnie D. (Hrsg.). *Language acquisition studies in generative grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 85-118.
- Clahsen, Harald, Meisel, Jürgen M. & Pienemann, Manfred. (1981). *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Clahsen, Harald. (1984). „Der Erwerb von Kasusmarkierungen in der deutschen Kindersprache.“ *Linguistische Berichte* 89, 1-31.
- Clark, Eve V. (1987). „The Principle of Contrast: A Constraint on Language Acquisition.“ In: MacWhinney, Brian (Hrsg.). *Mechanisms of Language Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1-33.
- Comrie, Bernhard. (1987). „Russian.“ In: Comrie, Bernhard (Hrsg.). *The world's major languages*. London/New York: Routledge, 329-347.
- Corbett, Greville G. (1991). *Gender*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Crain, Stephen. (1991). „Language acquisition in the absence of experience.” *The Behavioral and Brain Sciences* 4, 597-650.
- Curtiss, Susan. (1988). „Abnormal language acquisition and the modularity of language.“ In: Newmeyer, Frederick (Hrsg.). *Linguistics: the Cambridge survey* (Vol. 2). Cambridge: Cambridge University Press, 96-116.
- Czepluch, Hartmut. (1996). *Kasus im Deutschen und Englischen: ein Beitrag zur Theorie des abstrakten Kasus*. Tübingen: Niemeyer.
- d’Avis, Franz-Josef & Gretsche, Petra (1994): „Variations on ‘Variation’: On the Acquisition of Complementizers in German.“ In: Tracy, Rosemarie & Lattey, Elsa (Hrsg.). *How tolerant is universal grammar? Essays on language learnability and language variation*. Tübingen: Niemeyer, 59-109.
- De Houwer, Annick. (2005). „Early bilingual acquisition: Focus on morphosyntax and the separate development hypothesis.“ In Kroll, Judith & De Groot, Annette (Hrsg.). *The handbook of bilingualism*. Oxford: Oxford University Press, 30-48.
- de Villiers, Jill G. (2001). „Continuity and modularity in language acquisition and research.“ *Annual Review of Language Acquisition* 1(1), 1-64.
- Demske, Ulrike. (2001). *Merkmale und Relationen. Diachrone Studien zur Nominalphrase des Deutschen*. Berlin: de Gruyter.
- DeKeyser, R.M., Larson-Hall, J. (2005). „What Does the Critical Period Really Mean?“ In: Kroll, Judith F. & de Groot, Annette M.B. (Hrsg.). *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press, 89-108.
- DeKeyser, Robert. (2000). „The robustness of critical period effects in second language acquisition.“ *Studies in Second Language Acquisition* 22 (4), 493-533.
- Dimroth, Christine (2007). „Zweitspracherwerb bei Kindern und Jugendlichen: Gemeinsamkeiten und Unterschiede.“ In: Anstatt, Tanja (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempto, 115-138.
- Duden. (1995). *Die Grammatik. Band 4*. 4. Auflage. Dudenverlag: Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.
- Duden. (2006). *Die Grammatik. Band 4*. 7. Auflage. Dudenverlag: Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.
- Dörnyei, Zoltán. (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Eisenbeiß, Sonja. (1994b). „Elizitation von Nominalphrasen und Kasusmarkierungen.“ In: Eisenbeiß, Sonja, Bartke, Susanne, Weyerts, Helga & Clahsen, Harald (Hrsg.). *Elizitationsverfahren in der Spracherwerbsforschung: Nominalphrasen, Kasus, Plural, Partizipien*. Düsseldorf: Heinrich-Heine-Universität, 1-38.
- Eisenbeiss, Sonja. (2000). „The acquisition of the Determiner Phrase in German child language.“ In: Friedemann, Marc-Ariel & Rizzi, Luigi (Hrsg.). *The Acquisition of Syntax: Studies in Comparative Developmental Linguistics*. London: Longman, 26-62.

- Eisenbeiss, Sonja. (2002). *Merkmalsgesteuerter Grammatikerwerb*. Unveröff. Dissertation: Universität Düsseldorf.
- Eisenberg, Peter (2006). *Grundriss der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Elman, Jeffrey L., Bates, Elizabeth A., Johnson, Mark H., Karmiloff-Smith, Annette, Parisi, Domenico & Plunkett, Kim. (1996). *Rethinking innateness. A connectionist perspective on development*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Embick, David & Noyer, Rolf. (2007). „Distributed Morphology and the Syntax-Morphology Interface.“ In: Ramchand, Gillian Catriona (Hrsg.). *The Oxford handbook of linguistic interfaces*. Oxford: Oxford University Press, 289-324.
- Emonds, Joseph E. (1987). „The invisible Category Principle.“ *Linguistic Inquiry* 18, 613-632.
- Epstein, Samuel David, Flynn, Suzanne and Martohardjono, Gita. (1996). „Second language acquisition: Theoretical and experimental issues in contemporary research.“ *Brain and Behavioral Sciences* 19, 677-758.
- Eubank, Lynn & Gregg, Kevin R. (1999). „Critical Periods and (Second) Language Acquisition: Divide et Impera.“ In: Birdsong, David (Hrsg.). *Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 65-99.
- Farrar, Michael J. (1990). „Discourse and the acquisition of grammatical morphemes.“ *Journal of Child Language* 17 (3), 607-24.
- Felix, Sascha W. (1985). „More evidence on competing cognitive systems.“ *Second Language Research* 1(1), 47-72.
- Finn, Zinha. (2003). „Das Hund, der Schwein – oder?“ *Grundschule Sprachen* 10, 20-23.
- Fodor, Jerry A. (1983). *The Modularity of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fritzenschaft, Agnes, Gawlitzek-Maiwald, Ira, Tracy, Rosemarie & Winkler, Susanne. (1990). „Wege zur komplexen Syntax.“ *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 9, 52-134.
- Gallmann, Peter (1996). „Die Steuerung der Flexion in der DP.“ *Linguistische Berichte* 164, 283-314.
- Gardner, Robert C. (1982). „Language attitudes and language learning.“ In: Bouchhard Ryan, Ellen & Giles, Howard (Hrsg.). *Attitudes towards language variation*. London: Edward Arnold, 132-147.
- Gardner, Robert C., & Lambert, Wallace. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gawlitzek-Maiwald, Ira & Tracy, Rosemarie (1996). „Bilingual Bootstrapping.“ *Linguistics* 34 (5), 901-926.
- Gawlitzek-Maiwald, Ira & Tracy, Rosemarie (2005). „All children start out as multilinguals.“ In: Cohen, James, McAlister, Kara T., Rolstad, Kellie & MacSwan, Jeff (Hrsg.). *ISB4*:

Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism. Somerville, MA: Cascadilla Press, 875-889.

Genesee, Fred. (1989). "Early bilingual development: One language or two?" *Journal of Child Language* 16, 161-179.

Genesee, Fred & Nicoladis, Elena. (2006). „Bilingual acquisition.“ In: Hoff, Erika & Shatz, Marilyn (Hrsg.). *Handbook of Language Development*. Oxford: Blackwell, 324-342.

Granfeldt, Jonas. (2000). „The acquisition of the determiner phrase in bilingual and second language French.“ *Bilingualism: Language and Cognition* 3, 263-280.

Granfeldt, Jonas. (2003). *L'Acquisition des catégories fonctionnelles: Étude comparative du développement du DP français chez des enfants et des apprenants adultes*. Dissertation: Universität Lund.

Green, David W. (2003). „Neural basis of lexicon and grammar in L2 acquisition. The convergence hypothesis.“ In: van Hout, Roeland, Hulk, Aafke, Kuiken, Folkert, Towell, Richard J. (Hrsg.). *The Lexicon-syntax Interface in Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 197-218.

Gregg, Kevin R. (1996). „The logical and developmental problems of second language acquisition.“ In: Ritchie, William C. & Bhatia, Tej K. (Hrsg.). *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, 49-81.

Grell, Monika. (2003). „Wie hältst du es mit dem Zweitspracherwerb?“ *Grundschule Sprachen* 10, 4-7.

Grewendorf, Günther, Hamm, Fritz & Sternefeld, Wolfgang. (1987). *Sprachliches Wissen: Eine Einführung in moderne Theorien der grammatischen Beschreibung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Grimm, Hannelore (Hrsg.). (2000). *Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe.

Grimm, Hannelore. (2000). „Entwicklungsdysphasie: Kinder mit spezifischer Sprachstörung.“ In: Grimm, Hannelore (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe, 603-640.

Grimm, Hannelore. (2001). *SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder*. Göttingen: Hogrefe.

Grondin, Nathalie & White, Lydia. (1996). „Functional categories in child L2 acquisition of French.“ *Language Acquisition* 5, 1-34.

Guasti, Maria Teresa, de Lange, Joke, Gavarró, Anna & Caprin, Claudia. (2004). „Article Omission: across Child Languages and across Special Registers.“ In: van Kampen, Jacqueline & Baauw, Sergio (Hrsg.). *Proceedings of GALA 2003 (Generative Approaches to Language Acquisition)* (Vol 1.). Utrecht: LOT Occasional Series, 199-210.

Guasti, Maria Teresa, Lange, Joke de, Gavarró, Anna & Caprin, Claudia. (2004). „Article omission: across child languages and across special registers.“ In: van Kampen, Jacqueline &

- Haberzettl, Stefanie. (2005). *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Haegeman, Liliane & Guéron, Jacqueline. (1999). *English grammar: a generative perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Haider, Hubert. (1991). „Die menschliche Sprachfähigkeit - exaptiv und kognitiv opak.“ *Kognitionswissenschaft* 2(1), 11-26.
- Haider, Hubert. (1992). „Die Struktur der Nominalphrase – Lexikalische und funktionale Strukturen.“ In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.). *Deutsche Syntax. Ansichten und Aussichten. IDS. Jahrbuch 1991*. Berlin: de Gruyter, 303-333.
- Haider, Hubert. (1993). *Deutsche Syntax – generativ: Vorstudien zur Theorie einer projektiven Grammatik*. Tübingen: Narr.
- Halle, Morris & Marantz, Alec. (1993). „Distributed Morphology and the pieces of inflection.“ In: Hale, Kenneth & Keyser, Samuel Jay (Hrsg.). *The view from building 20*. Cambridge, MA: MIT Press, 111-76.
- Harley, Birgit & Wang, Wenxia. (1997). „The critical period hypothesis: Where are we now?“ In: de Groot, Annette M.B. & Kroll, Judith F. (Hrsg.). *Tutorials in Bilingualism: psycholinguistic perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate, 19-52.
- Hauser, Marc D., Chomsky, Noam & Fitch, W. Tecumseh. (2002). „The Faculty of Language: What is It, Who has It, and How did It Evolve?“ *Science* 298, 1569–1579.
- Hawkins, Roger & Chan, Cecilia Yuet-Hung. (1997). „The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: the ‘failed functional features hypothesis’.“ *Second Language Research* 13 (3), 187-226.
- Hawkins, Roger. (2001). *Second language syntax*. Oxford: Blackwell.
- Haznedar, Belma. (1997). „L2 acquisition by a Turkish-speaking child: Evidence for L1 influence.“ In: Hughes, Elisabeth, Hughes, Mary & Greenhill, Annabell (Hrsg.). *Proceedings of the 21 Annual Boston Conference on Language Development*. Somerville: Cascadilla Press, 245-256.
- Haznedar, Belma. (2006). „Persistent problems with case morphology in L2 acquisition.“ In: Lleó, Conxita (Hrsg.). *Interfaces in Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins, 179-206.
- Helbig, Gerhard & Buscha, Joachim. (2001). *Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Hentschel, Elke & Weydt, Harald. (2003). *Handbuch der deutschen Grammatik*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Herschensohn, Julia & Gess, Randall. (2001). „Shifting the DP parameter. A Study of Anglophone French L2ers.“ In: Camps, Joaquim & Wiltshire, Caroline R. (Hrsg.). *Romance Syntax, Semantics and L2 Acquisition. Selected Papers from the 30th Linguistic Symposium on Romance Languages*. Amsterdam: John Benjamins, 105-120.

- Hirsh-Pasek, Kathy & Golinkoff, Roberta Michnick. (1996). *The Origins of Grammar: Evidence from Early Language Comprehension*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hockett, Charles F. (1958). *A course in modern linguistics*. New York: Macmillan.
- Hoekstra, Teun & Hyams, Nina. (1995). „The syntax and interpretation of dropped categories in child language: A unified account.“ In: Camacho, Jose, Choueiri Lina & Watanabe, Maki (Hrsg.). *Proceedings of the 14th West Coast Conference on Formal Linguistics (WCCFL)*. Stanford: CSLI Publications, 123-136.
- Hoff, Erika. (2003). „The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech.“ *Child Development* 74, 1368–78.
- Hoff-Ginsberg, Erika. (1999). „Formalism or functionalism? Evidence from the study of language development.“ In: Darnell, Mike, Moravcsik, Edith, Newmeyer, Frederick, Noonan, Michael & Wheatley, Kathleen (Hrsg.). *Functionalism and formalism in linguistics: Volume II. Case studies*. Amsterdam: Benjamins, 317-340.
- Hohenberger, Annette. (2002). *Functional Categories in Language Acquisition*. Tübingen: Niemeyer.
- Hohenberger, Annette. (2006). „Variation in First Language Acquisition: A Dynamical Perspective.“ In: Vliegen, Maurice (Hrsg.). *Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb. Akten des 39. Linguistischen Kolloquiums in Amsterdam 2004*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 121-131.
- Höhle, Barbara, Weissenborn, Jürgen, Kiefer, Dorothea, Schulz, Antje & Schmitz, Michaela. (2004). „Functional elements in infants’ speech processing: The role of determiners in the syntactic categorization of lexical elements.“ *Infancy* 5 (3), 341-353.
- Hopp, Holger. (2007). *Ultimate Attainment at the Interfaces in Second Language Acquisition: Grammar and Processing*. Grodil Press: Groningen.
- Hornstein, Norbert & Lightfoot, David. (1981). „Introduction.“ In: Hornstein, Norbert & Lightfoot, David (Hrsg.). *Explanation in Linguistics: The Logical Problem of Language Acquisition*. London: Longman, 9-31.
- Hulk, Aafke & Cornips, Leonie. (2006). „Between 2L1- and child L2 acquisition: an experimental study of bilingual Dutch.“ In: Lleó, Conxita (Hrsg.). *Interfaces in Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins, 115-138.
- Hulk, Aafke & Müller, Natascha. (2000). „Crosslinguistic influence at the interface between syntax and pragmatics.“ *Bilingualism: Language and Cognition* 3 (3), 227-244.
- Hyams, Nina. (1996). „The underspecification of functional categories in early grammar.“ In: Clahsen, Harald (Hrsg.). *Generative Perspectives on Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 91-127.
- Hyltenstam, Kenneth & Abrahamsson, Niclas. (2003). „Maturational constraints in SLA.“ In: Long, Michael & Doughty, Catherine (Hrsg.). *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 539-588.

- Ioup, Georgette, Boustagui, Elizabeth, El Tigi, Manal & Moselle, Martha. (1994). „Reexamining the Critical Period Hypothesis.“ *Studies in Second Language Acquisition* 16, 73-98.
- Jackendoff, Ray. (1977). *X-Bar Syntax: A Study of Phrase Structure*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jampert, Karin, Best, Petra, Guadatiello, Angela, Holler, Doris, & Zehnbauer, Anne. (2007). *Schlüsselkompetenz Sprache: Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen*. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Jeuk, Stefan. (2003). *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch*. Freiburg: Fillibach.
- Jin, Jongdo. (2003). „Acquisition of L2 English DP by Korean children.“ *Reading Working Papers in Linguistics* 7. 77-102.
- Johnson, Jacqueline S. & Newport, Elissa L. (1989). „Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a Second Language.“ *Cognitive Psychology* 21, 60-99.
- Jungen, Oliver & Lohnstein, Horst. (2006). *Einführung in die Grammatiktheorie*. München: Wilhelm Fink.
- Kaltenbacher, Erika. (1990). *Strategien beim frühkindlichen Syntaxerwerb*. Tübingen: Narr.
- Kaltenbacher, Erika & Klages, Hana. (2006). „Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund.“ In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach, 80-97.
- Karmiloff-Smith, Annette (1979). *A functional approach to child language. A study of determiners and reference*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kauschke, Christina & Rothweiler, Monika. (2007). „Lexikalisch-semantische Entwicklungsstörungen.“ In: Schöler, Hermann & Welling, Alfons (Hrsg.). *Sonderpädagogik der Sprache*. (= Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 1). Göttingen: Hogrefe, 239-247.
- Kaye, Alan S. (1987). „Arabic.“ In: Comrie, Bernhard (Hrsg.). *The world's major languages*. London/New York: Routledge, 664-685.
- Keim, Inken. (2004). „Kommunikative Praktiken in türkischstämmigen Kinder- und Jugendgruppen in Mannheim.“ *Deutsche Sprache* 32 (3), 198-226.
- Klein, Wolfgang. (2000). „Prozesse des Zweitspracherwerbs.“ In: Grimm, Hannelore (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe, 537-570.
- Klein, Wolfgang. (2003). „Wozu braucht man eigentlich Flexionsmorphologie?“ *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 131, 23-54.
- Kornfilt, Jaklin (1987). „Turkish and the Turkic languages.“ In: Comrie, Bernhard (Hrsg.). *The world's major languages*. London/New York: Routledge, 619-644.

- Kostyuk, Natalia. (2005). *Der Zweitspracherwerb beim Kind: Eine Studie am Beispiel des Erwerbs des Deutschen durch drei russischsprachige Kinder*. Hamburg: Kovač.
- Kroffke, Solveig & Rothweiler, Monika. (2006). „Variation im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen durch Kinder mit türkischer Erstsprache.“ In: Vliegen, Maurice (Hrsg.). *Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb. Akten des 39. Linguistischen Kolloquiums in Amsterdam 2004*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 145-153.
- Kupisch, T. (2007). „Testing the effects of frequency on the rate of learning: Determiner use in early French, German and Italian.“ In: Güllow, Insa & Gagarina, Natalia (Hrsg.). *Proceedings of the workshop on input frequencies in acquisition*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 83-113.
- Kupisch, Tanja. (2001). *The acquisition of the DP in French as the weaker language*. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit 31. Hamburg: Universität Hamburg.
- Kupisch, Tanja. (2003). „The DP, a Vulnerable Domain?“ In: Müller, Natascha (Hrsg.). *(In)Vulnerable Domains in Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins. 1-39.
- Kupisch, Tanja. (2006). „The Emergence of Article Forms and Functions in the Language Acquisition of a German-Italian Bilingual Child.“ In: Lleó, Conxita (Hrsg.). *Interfaces in Multilingualism: Acquisition and Representation*. Amsterdam: John Benjamins, 139-177.
- Kupisch, Tanja. (2008). „Determinative, Individual- und Massennomen im Spracherwerb des Deutschen: Diskussion des Nominal Mapping Parameters.“ *Linguistische Berichte* 214, 129-160.
- Lardiere, Donna. (2000). „Mapping features to forms in second language acquisition.“ In: Archibald, John (Hrsg.). *Second language acquisition and linguistic theory*. Oxford: Blackwell, 102-129.
- Lanza, Elizabeth. (1997). *Language mixing in infant bilingualism: a sociolinguistic perspective*. Oxford: Clarendon Press.
- Lemke, Vytautas, Kühn, Susanne, Long, Jennifer, Ludwig, Gerda, Messinger, Sybille & Wagner, Bianka. (2007). *Sprache macht stark! Konzept*. Ludwigshafen: Stadt Ludwigshafen am Rhein.
- Lenneberg, Eric Heinz. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Leuninger, Helen. (2000). „Mit den Augen lernen: Gebärdenspracherwerb“. In: Hannelore Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe, 229-270.
- Lieven, Elena V. M. (1994). „Crosslinguistic and crosscultural aspects of language addressed to children.“ In: Gallaway, Clare & Richards, Brian J. (Hrsg.). *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 56-73.
- Lightfoot, David. (1999). *The Development of Language. Acquisition, Change, and Evolution*. Malden: Blackwell.
- Löbel, Elisabeth. (1990). „D und Q als funktionale Kategorien in der Nominalphrase.“ *Linguistische Berichte* 127, 232-264.

- Long, Michael H. (1990). „Maturation constraints on language development.“ *Studies in Second Language Acquisition* 12 (3), 251-285.
- Long, Michael H. (1993). „Second language acquisition as a function of age: substantive findings and methodological issues.“ In: Hyltenstam, Kenneth & Viberg, Åke (Hrsg.). *Progression and regression in language*. Cambridge: Cambridge University Press, 196-221.
- Lust, Barbara; Flynn, Suzanne; Foley, Claire & Chien, Yu-Chin. (1999). „How do we know what children know? Problems and Advances in Establishing Scientific Methods for the Study of Language Acquisition and Linguistic Theory.“ In: Ritchie, William Craig & Bhatia, Tej K. (Hrsg.). *Handbook of Child Language Acquisition*. New York: Academic Press, 427-456.
- Lyons, Christopher. (1999). *Definiteness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacWhinney, Brian. (1987). „The competition model.“ In: MacWhinney, Brian (Hrsg.). *Mechanisms of Language Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 249-308.
- MacWhinney, Brian. (1997). „Second Language Acquisition and the Competition Model.“ In: de Groot, Annette M.B. & Kroll, Judith F. (Hrsg.). *Tutorials in Bilingualism: psycholinguistic perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 113-142.
- Marouani, Zahida. (2006). Der Erwerb des Deutschen durch arabischsprachige Kinder. Eine Studie zur Nominalflexion. Dissertation: Univ. Heidelberg.
- Martohardjono, Gita, Epstein, Samuel David & Flynn, Suzanne. (1998). „Universal Grammar: Hypothesis space or grammar selection procedures? Is UG affected by Critical Periods?“ *Behavioral and Brain Sciences* 21 (4), 612-614.
- Mayberry, Rachel I. & Lock, Elizabeth. (2003). „Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis.“ *Brain and Language* 87, 369-383.
- Mayberry, Rachel I. (1993). „First-Language acquisition after childhood differs from second-language acquisition: The case of American Sign Language.“ *Journal of Speech and Hearing Research* 36, 51-68.
- Meibauer, Jörg, Demske, Ulrike, Geilfuß-Wolfgang, Jochen, Pafel, Jürgen, Ramers, Karl Heinz, Rothweiler, Monika & Steinbach, Markus. (2007). *Einführung in die germanistische Linguistik*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Meisel, Jürgen M. (Hrsg.). (1992). *The Acquisition of Verb Placement: Functional Categories and V2 Phenomena in Language Development*. Dordrecht: Kluwer.
- Meisel, Jürgen M. (2007a). „Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn.“ In: Anstatt, Tanja (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempto, 93-113.
- Meisel, Jürgen M. (2007b). „Child second language acquisition or Successive First Language Acquisition?“ In: Meisel, Jürgen M. (Hrsg.). *Exploring the Limits of the LAD. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit* 80. Hamburg: Universität Hamburg, 33-64.

- Meisel, Jürgen M. (2009). „Second Language Acquisition in Early Childhood.“ In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 28, 5-34.
- Mills, Anne E. (1986). *The Acquisition of Gender: A Study of English and German*. Berlin: Springer.
- Moyer, Alene. (1999). „Ultimate attainment in L2 phonology: The critical factors of age, motivation and instruction.“ *Studies in Second Language Acquisition* 21, 81-108.
- Müller, Natascha, Kupisch, Tanja, Schmitz, Katrin & Cantone, Katja. (2006): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung: Deutsch – Französisch – Italienisch*. Tübingen: Narr.
- Müller, Natascha. (1990). „Developing Two Gender Assignment Systems Simultaneously.“ In: Meisel, Jürgen M. (Hrsg.). *Two First Languages: Early Grammatical Development in Bilingual Children*. Dordrecht: Foris, 193-234.
- Müller, Natascha. (1994). „Gender and number agreement within DP.“ In: Meisel, Jürgen M. (Hrsg.). *Bilingual first language acquisition: French and German grammatical development*. Amsterdam: John Benjamins, 53-88.
- Müller, Natascha. (2000). „Gender and Number in Acquisition.“ In: Unterbeck, Barbara (Hrsg.). *Gender in Grammar and Cognition: I. Approaches to Gender*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 351-399.
- Newport, Elissa L. (1990). „Maturation constraints on language learning.“ *Cognitive Science* 14, 11-28.
- Nitsch, Cordula. (2007). „Mehrsprachigkeit: Eine neurowissenschaftliche Perspektive.“ In: Anstatt, Tanja (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb-Formen-Förderung*. Tübingen: Attempto, 47-68.
- Oehler, Heinz (Hrsg.). (1966). *Grundwortschatz Deutsch*. Stuttgart: Klett.
- Oksaar, Els. (2003). *Zweitspracherwerb: Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Olsen, Susan. (1991). „Die deutsche Nominalphrase als Determinansphrase.“ In: Olsen, Susan & Fanselow, Gisbert (Hrsg.). *DET, COMP und INFL. Zur Syntax funktionaler Kategorien und grammatischer Funktionen*. Tübingen: Niemeyer, 35-57.
- Pannemann, Maren. (2006). „More Variability in French L1: Consequences for Theories of DP-Acquisition.“ In: Vliegen, Maurice (Hrsg.). *Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb. Akten des 39. Linguistischen Kolloquiums in Amsterdam 2004*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 223-232.
- Paradis, Johanne & Genesee, Fred. (1997). „On Continuity and the emergence of functional categories in bilingual first-language acquisition.“ *Language Acquisition* 6(2), 91-124.
- Parodi, Teresa, Schwartz, Bonnie D. & Clahsen, Harald. (2004). „On the acquisition of the morphosyntax of German nominals.“ *Linguistics* 42 (3), 669-705.
- Peltzer-Karpf, Annemarie. (2007). „Kreativität als Gradmesser bilingualer Kompetenz.“ In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache - Voraussetzungen und Konzepte für die*

Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg: Fillibach, 49-73.

Penfield, Wilder & Roberts, Lamar. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton: Princeton University Press.

Penner, Zvi & Weissenborn, Jürgen. (1996). „Strong continuity, parameter setting and the trigger hierarchy: On the acquisition of the DP in Bernese Swiss German and High German.“ In: Clahsen, Harald (Hrsg.). *Generative Perspectives on Language Acquisition. Empirical Findings, Theoretical Considerations and Crosslinguistic Comparisons*. Amsterdam: John Benjamins, 161-200.

Penner, Zvi, Schönenberger, Manuela & Weissenborn, Jürgen. (1997). „Object placement and early German grammar.“ In: Hughes, Elisabeth, Hughes, Mary & Greenhill, Annabell (Hrsg.). *Proceedings of the 21 Annual Boston Conference on Language Development*. Somerville: Cascadilla Press, 539-549.

Penner, Zvi, Tracy, Rosemarie & Weissenborn, Jürgen (2000). „Where scrambling begins: Triggering object scrambling in early language acquisition.“ In: C. Hamann & S. Powers (Hrsg.) *The Berne Volume: Papers from the workshop on L1-L2-acquisition of clause-internal rules, scrambling, and cliticization*. Dordrecht: Kluwer, 127-164.

Penner, Zvi. (2003). *Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern*. Berg: konlab GmbH.

Peters, Ann M. (1983). *The Units of Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Peters, Ann M. (1986). „Early syntax.“ In: Fletcher, Paul & Garmin, Michael (Hrsg.). *Language Acquisition: Studies in First Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 307-325.

Pienemann, Manfred. (1981). *Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder*. Bonn: Bouvier.

Pienemann, Manfred. (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.

Pinker, Steven. (1984). *Language Learnability and Language Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Pinker, Steven. (1987). „The bootstrapping problem in language acquisition.“ In: MacWhinney, Brian (Hrsg.). *Mechanisms of Language Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 399-441

Plunkett, Kim. (1996). „Connectionist Approaches to Language Acquisition.“ In: Fletcher, Paul & MacWhinney, Brian (Hrsg.). *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell, 36-72.

Poeppel, David & Wexler, Ken. (1993). „The full competence hypothesis of clause structure in early German.“ *Language* 69 (1), 1-33.

- Poeppel, David and Hickok, Greg. (2004). „Towards a new functional anatomy of language.“ *Cognition* 92, 1-12.
- Poeppel, David. & Embick, David. (2005). „Defining the relation between linguistics and neuroscience.“ In: Cutler, Anne (Hrsg.). *Twenty-First Century Psycholinguistics: Four Cornerstones*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 103-118.
- Poeppel, David. (2001). „New approaches to the neural basis of speech sound processing: Introduction to special issue on Brain and Speech.“ *Cognitive Science* 21 (5), 659-661.
- Pollock, Jean-Yves. (1989). „Verb movement, universal grammar, and the structure of IP.“ *Linguistic Inquiry* 20, 365-424.
- Prévost, Philippe & White, Lydia. (2000). „Missing surface inflection or impairment in second language? Evidence from Tense and Agreement.“ *Second Language Research* 16, 103-133.
- Pulvermüller, Friedemann & Schumann, John. H. (1994). „Neurobiological mechanisms of language acquisition.“ *Language learning* 44, 681-734.
- Radford, Andrew. (1990). *Syntactic theory and the acquisition of English syntax: the nature of early child grammars of English*. Oxford: Blackwell.
- Radford, Andrew. (2004). *Minimalist Syntax. Exploring the structure of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ritter, Elizabeth. (1991). „Two functional categories in noun phrases: Evidence from Modern Hebrew.“ In: Rothstein, Susan (Hrsg.). *Syntax and semantics* 26. San Diego: Academic Press, 37-62.
- Ritter, Elizabeth. (1993). „Where’s gender?“ *Linguistic inquiry*, 795-803.
- Rizzi, Luigi. (2000). „Remarks on early null subjects.“ In: Friedemann, Marc-Ariel & Rizzi, Luigi (Hrsg.). *The acquisition of syntax: Studies in comparative developmental linguistics*. London: Longman, 269-292.
- Roeper, Tom. (1999). „Universal bilingualism.“ *Bilingualism, Language and Cognition* 2 (3), 169–186.
- Romaine, Suzanne. (1995). *Bilingualism*. Malden, MA: Blackwell.
- Rösch, Heidi (Hrsg.). (2003). *Deutsch als Zweitsprache: Grundlagen, Übungsideen und Kopiervorlagen zur Sprachförderung*. Hannover: Schroedel.
- Rozendaal, Margot Isabella & Baker, Anne Edith. (2008). „A cross-linguistic investigation of the acquisition of the pragmatics of indefinite and definite reference in two-year-olds.“ *Journal of Child Language* 35, 773-807.
- Rothweiler, Monika. (2006). „The Acquisition of V2 and subordinate clause structure in early successive acquisition of German.“ In: Lleó, Conxita (Hrsg.). *Interfaces in Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins, 91-113.

- Rothweiler, Monika. (2007): „Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb.“ In: Steinbach, Markus, Albert, Ruth, Girnth, Heiko, Hohenberger, Annette, Kümmerling-Meibauer, Bettina, Meibauer, Jörg, Rothweiler, Monika & Schwarz-Friesel, Monika (Hrsg.). *Schnittstellen der germanistischen Linguistik*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 103-135.
- Rowe, Meredith L. (2008). „Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill.“ *Journal of Child Language* 35, 185-205.
- Sabourin, Laura, Stowe, Laurie A. & de Haan, Ger J. (2006). „Transfer effects in learning a second language grammatical gender system.“ *Second Language Research* 22 (1), 1-29.
- Schachter, Jacquelyn. (1996). „Maturation and the issue of universal grammar in second language acquisition.“ In: Ritchie, William C. & Bhatia, Tej K. (Hrsg.). *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, 159-193.
- Schafer, Robin J., de Villiers, Jill (2000). „Imagining Articles: What a and the Can Tell Us about the Emergence of DP.“ In: Howell, Catherine, Fish, Sarah A. & Keith-Lucas, Thea (Hrsg.). *Proceedings of the 24th Annual Boston University Conference on Language Development*. (Vol. 2). Somerville, MA: Cascadilla Press, 609-620.
- Schaner-Wolles, Chris. (1994). „Intermodular synchronization: on the role of morphology in the normal and impaired acquisition of a verb-second language.“ In: Tracy, Rosemarie & Lattey, Elsa (Hrsg.). *How Tolerant is Universal Grammar: Essays on Language Learnability and Language Variation*. Tübingen: Niemeyer, 205-224.
- Schöler, Hermann & Kany, Werner. (2007). *Fokus: Sprachdiagnostik: Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schulz, Petra, Tracy, Rosemarie & Wenzel, Ramona. (2008). „Entwicklung eines Instruments zur Sprachstandsdiagnose von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache: Theoretische Grundlagen und erste Ergebnisse.“ In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.). *Zweitspracherwerb: Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen*. Freiburg: Fillibach, 17-41.
- Schulz, Petra. (2003). *Factivity: its nature and acquisition*. Tübingen: Niemeyer.
- Schulz, Petra. (2007). „Erstspracherwerb Deutsch: Sprachliche Fähigkeiten von Eins bis Zehn.“ In: Graf, Ulrike & Moser Opitz, Elisabeth. (Hrsg.). *Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlage Hohengehren, 67-86.
- Schwartz Bonnie D. & Sprouse Rex A. (1996). „L2 cognitive states and the ‘full transfer/full access’ model.“ *Second Language Research* 12 (1), 40-72.
- Schwartz, Bonnie D. & Sprouse, Rex A. (1994). „Word order and nominative case in nonnative language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage.“ In: Hoekstra, Teun & Schwartz, Bonnie D. (Hrsg.). *Language acquisition studies in generative grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 317-68.
- Schwartz, Bonnie D. (2004). „Why Child L2 Acquisition?“ In: van Kampen, Jacqueline & Baauw, Sergio (Hrsg.). *Proceedings of GALA 2003 (Generative Approaches to Language Acquisition)* (Vol 1.). Utrecht: LOT Occasional Series, 47-66.

Schwartz, Bonnie. D. (2003). „Child L2 acquisition: Paving the way.“ In Beachley, Barbara, Brown, Amanda & Conlin, Francis (Hrsg.). *Proceedings of the 27th Annual BUCLD*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 26-50.

Sebastián-Gallés, Nuria. (2006). „Native-language sensitivities: Evolution in the first year.“ *Trends in Cognitive Sciences* 10, 239-241.

Selinker, Larry. (1972). „Interlanguage.“ *IRAL* 10, 209-231.

Singleton, David & Ryan, Lisa. (2004). *Language acquisition: the age factor*. Clevedon: Multilingual Matters.

Singleton, David. (1995). „Introduction: A critical look at the critical period hypothesis in second language acquisition research.“ In: Singleton, David & Lengyel, Zsolt (Hrsg.). *The age factor in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 1-29.

Singleton, David. (2005). „The Critical Period Hypothesis: A coat of many colours.“ *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 43 (4), 269-285.

Skehan, Peter. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.

Skehan, Peter. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Skiba, Romuald & Dittmar, Norbert. (1992). „Pragmatic, semantic and syntactic constraints and grammaticalization.“ *Studies in Second Language Acquisition* 14, 323-349.

Slobin, Dan (2003). „Language and thought online: cognitive consequences of linguistic relativity.“ In: Gentner, Dedre & Goldin-Meadow, Susan (Hrsg.). *Language in mind: Advances in the study of language and thought*. Cambridge, MA: MIT Press, 157-192.

Smith, Neil & Tsimpli, Ianthi-Maria. (1995). *The Mind of a Savant. Language Learning and Modularity*. Oxford: Blackwell.

Snow, Catherine E. (1977). „Mothers' speech research: from input to interaction.“ In: Snow, Catherine E. & Ferguson, Charles A. (Hrsg.). *Talking to Children: Language Input and Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 31-49.

Sokolow, Jeffrey L. & Snow, Catherine E. (1994). „The changing role of negative evidence in theories of language development.“ In: Gallaway, Clare & Richards, Brian J. (Hrsg.). *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 38-55.

Sorace, Antonella. (2003). „Near-nativeness.“ In: Long, Michael & Doughty, Catherine (Hrsg.). *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 130-152.

Sorace, Antonella. (2005). „Syntactic optionality at interfaces.“ In: Cornips, Leonie & Corrigan, Karen P. (Hrsg.). *Syntax and Variation: Reconciling the Biological and the Social*. Amsterdam: John Benjamins, 55-80.

Stromswold, Karin. (1996). „Analyzing Children's Spontaneous Speech.“ In: McDaniel, Dana (Hrsg.). *Methods for assessing children's syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 23-53.

- Sturm, Afra. (2005). *Eigennamen und Definitheit*. Tübingen: Niemeyer.
- Szabolcsi, Anna. (1987). „Functional Categories in the Noun Phrase.“ In: Kenesei, István (Hrsg.). *Approaches to Hungarian. Volume 2 - Theories and Analyses*. Szeged: Jate, 167-190.
- Szagun, Gisela. (2006). *Sprachentwicklung beim Kind: Ein Lehrbuch*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Thoma, Dieter & Tracy, Rosemarie. (2006). „Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache?“ In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.). *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach, 58-79.
- Tomasello, Michael. (2000a). „Do young children have adult syntactic competence?“ *Cognition* 74, 209-253.
- Tomasello, Michael. (2000b) „First steps in a usage based theory of first language acquisition.“ *Cognitive Linguistics* 11, 61-82.
- Tomasello, Michael. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tophinke, Doris. (2003). *Sprachförderung im Kindergarten – Julia, Elena und Fatih entdecken gemeinsam die deutsche Sprache*. Weinheim: Beltz.
- Tracy, Rosemarie & Gawlitzek-Maiwald, Ira (2000). „Bilingualismus in der frühen Kindheit.“ In: Grimm, Hannelore (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe, 495-535.
- Tracy, Rosemarie & Lemke, Vytas (Hrsg.) (2009). *Sprache macht stark*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tracy, Rosemarie & Thoma, Dieter. (2009). „Convergence on finite V2 clauses in L1, bilingual L1 and early L2 acquisition.“ In: Jordens, Peter & Dimroth, Christine (Hrsg.) *Functional elements: variation in learner systems*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1-43.
- Tracy, Rosemarie, Penner, Zvi & Weissenborn, Jürgen. (2000). „Where scrambling begins: triggering object scrambling in early language acquisition.“ In: Hamann, Carolin & Powers, Susan (Hrsg.). *The Berne Volume: papers from the workshop on L1-L2-acquisition of clause-internal rules, scrambling, and cliticization*. Dordrecht: Kluwer, 127-164.
- Tracy, Rosemarie. (1986). „The acquisition of case morphology in German.“ *Linguistics* 24, 47-78.
- Tracy, Rosemarie. (1990). „Spracherwerb trotz Input.“ In: Rothweiler, Monika (Hrsg.). *Spracherwerb und Grammatik*. Sonderheft Linguistische Berichte. Opladen: Westdeutscher Verlag, 22-49.
- Tracy, Rosemarie. (1991). *Sprachliche Strukturentwicklung: Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs*. Tübingen: Narr.

- Tracy, Rosemarie. (2000). „Sprache und Sprachentwicklung: Was wird erworben?“ In: Grimm, Hannelore (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe, 3-39.
- Tracy, Rosemarie. (2001). „Spracherwerb durch Epigenese und Selbstorganisation.“ In: Feilke, Helmuth, Kappert, Klaus-Peter & Knobloch, Clemens (Hrsg.). *Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit*. Tübingen: Niemeyer, 49-65.
- Tracy, Rosemarie. (2002). „Growing (clausal) roots: all children start out (and may remain) multilingual.“ *Linguistics* 40 (4), 653-686.
- Tracy, Rosemarie. (2007). „Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung.“ In: Anstatt, Tanja (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempto, 69-92.
- Tracy, Rosemarie. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. 2., überarbeitete Auflage. Tübingen: Francke.
- Ullman, Michael T. (2001). „A neurocognitive perspective on language: The declarative/procedural model.“ *Nature Reviews Neuroscience* 2, 717-726.
- Underhill, Robert. (1976). *Turkish Grammar*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Unsworth, Sharon. (2007). „Age and Input in Early Child Bilingualism: The Acquisition of Grammatical Gender in Dutch.“ In: Belikova, Alyona, Meroni, Luisa & Umeda, Mari (Hrsg.). *Proceedings of the 2nd Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America (GALANA)*. Somerville, MA: Cascadia Press, 448-458.
- Vainikka, Anne & Young-Scholten, Martha. (1994). „Direct access to X-theory: evidence from Korean and Turkish adults learning German.“ In: Hoekstra, Teun & Schwartz, Bonnie D. (Hrsg.). *Language acquisition studies in generative grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 265-316.
- Van Boxtel, Sonja. (2005). *Can the late bird catch the worm? Ultimate attainment in L2 syntax*. Utrecht: Landelijke Onderzoekschool Taalwetenschap (LOT).
- van Hout, Angeliek. (1997). „Learning telicity: acquiring argument structure and the syntax-semantics of direct objects in Dutch.“ In: Hughes, Elisabeth, Hughes, Mary & Greenhill, Annabell (Hrsg.). *Proceedings of the 21 Annual Boston Conference on Language Development*. Somerville: Cascadia Press, 678-688.
- Vater, Hans. (1991). „Determinanten in der DP.“ In: Olsen, Susan & Fanselow, Gisbert (Hrsg.). *DET, COMP und INFL. Zur Syntax funktionaler Kategorien und grammatischer Funktionen*. Tübingen: Niemeyer, 15-35.
- Verris, Maaïke. (1994). „Learnability meets Development: The Case of *Pro-Drop*.“ In: Tracy, Rosemarie & Lattey, Elsa (Hrsg.). *How Tolerant is Universal Grammar?* Tübingen: Niemeyer, 111-124.
- von Humboldt, Wilhelm (1960, orig. 1836). *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues*. Berlin: Dümmler.

Wegener, Heide. (1993). „der, die, das? Genuszuweisung und Genusmarkierung im natürlichen DaZ-Erwerb durch Kinder aus Polen, Rußland und der Türkei.“ In: Küper, Christoph (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache (Arbeitspapiere zur Linguistik 29)*. Berlin: Institut für Linguistik, TU Berlin, 81-114.

Wegener, Heide. (1995a). „Das Genus im DaZ-Erwerb. Beobachtungen an Kindern aus Polen, Rußland und der Türkei.“ In: Handwerker, Brigitte (Hrsg.). *Fremde Sprache Deutsch: grammatische Beschreibung - Erwerbsverläufe - Lehrmethodik*. Tübingen: Narr, 1-24.

Wegener, Heide. (1995b). *Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen: Niemeyer.

Weinert, Sabine. (2000). „Beziehungen zwischen Sprach- und Denkentwicklung.“ In: Grimm, Hannelore (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe, 311-361.

Wenzel, Ramona, Schulz, Petra & Tracy, Rosemarie. (2009). „Herausforderung und Potential der Sprachstandsdiagnostik – Überlegungen am Beispiel von LiSe-DaZ.“ In: Lengyel, Drorit, Reich, Hans H., Roth, Hans-Joachim & Döll, Marion (Hrsg.). *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster: Waxmann, 45-70.

Wexler, Kenneth. (1994). „Optional Infinitives, Head Movement, and the Economy Of Derivation in Child Language.“ In: Lightfoot, David & Hornstein, Norbert (Hrsg.). *Verb Movement*. Cambridge: Cambridge University Press, 305-350.

Wexler, Kenneth. (1996). „The development of inflection in a biologically based theory of language acquisition.“ In: Rice, Mabel L. (Hrsg.). *Toward a genetics of language*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 113-144.

White, Lydia. (2003a). „Fossilization in steady state L2 grammars: Persistent problems with inflectional morphology.“ *Bilingualism: Language and Cognition* 6 (2), 129-141.

White, Lydia. (2003b). *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wiggershaus, Renate. (2000). *Joseph Conrad*. München: dtv.

Zangl, Renate. (1998). *Dynamische Muster in der sprachlichen Ontogenese: Bilingualismus, Erst- und Fremdsprachenerwerb*. Tübingen: Narr.

Anhang

Übersicht über die Aufnahmen

Tabelle 23. Übersicht über die Aufnahmen von RNV.

Aufnahme	Kontaktmonat	Alter des Kindes
1	5	02;12.21
2	6	03;01.04
3	6	03;01.25
4	7	03;02.15
5	7	03;02.21
6	8	03;03;15
7	9	03;04;05
8	10	03;05;01
9	10	03;05;28
10	12	03;07;19
11	13	03;08;12
12	13	03;08;30
13	14	03;09;23
14	15	03;10;09
15	16	03;11;18
16	17	03;12;02
17	17	03;12;16
18	18	04;01;01

Tabelle 24. Übersicht über die Aufnahmen von TEO.

Aufnahme	Kontaktmonat	Alter des Kindes
1	5	3;10
2	5	3;10
3	7	4;0
4	8	4;1
5	9	4;2
6	9	4;2
7	10	4;3
8	10	4;3
9	11	4;4
10	12	4;5
11	13	4;6
12	14	4;8
13	16	4;9
14	17	4;10
15	18	4;11
16	19	5;0
17 ¹³⁷	23	5;4

¹³⁷ Die 17. Aufnahme wurde bei der Pilotierung des Sprachstandserhebungsverfahrens LiSe-DaZ durchgeführt und nicht mehr im Rahmen des Forschungsprojektes zum frühen L2-Erwerb (siehe auch 6.2.1.).

Tabelle 25. Übersicht über die Aufnahmen von AHA.

Aufnahme	Kontaktmonat	Alter des Kindes
1	1	3;4
2	2	3;5
3	4	3;7
4	4	3;7
5	5	3,8
6	6	3;9
7	7	3;10
8	7	3;10
9	8	3;11
10	8	3;11
11	9	4;0
12	9	4;0
13	12	4;3
14	13	4;4
15	13	4;4
16	14	4;5
17	14	4;5
18	17	4;8

Tabelle 26. Übersicht über die Aufnahmen von AIL.

Aufnahme	Kontaktmonat	Alter des Kindes
1	1	4;6
2	1	4;6
3	2	4;7
4	2	4;7
5	3	4;8
6	3	4;8
7	4	4;9
8	5	4;10
9	9	5;2
10	9	5;2
11	11	5;4
12	12	5;5
13	14	5;7

Tabelle 27. Übersicht über die Aufnahmen von RAS.

Aufnahme	Kontaktmonat	Alter des Kindes
1	1	3;6
2	2	3;7
3	3	3;8
4	3	3;8
5	4	3;9
6	6	3;11
7	7	4;0
8	8	4;1
9	9	4;2
10	10	4;3

Tabelle 28. Übersicht über die Aufnahmen von EIS.

Aufnahme	Kontaktmonat	Alter des Kindes
1	1	3;4
2	2	3;5
3	2	3;5
4	3	3;6
5	5	3;8
6	5	3;8
7	6	3;9
8	7	3;10
9	8	3;11
10	9	4;0

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich,

- 1) dass ich meine Dissertation ohne fremde Hilfe angefertigt habe,
- 2) dass ich die Übernahme wörtlicher Zitate aus der Literatur sowie die Verwendung der Gedanken anderer Autoren an den entsprechenden Stellen als solche gekennzeichnet habe, und
- 3) dass diese Arbeit in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen hat.

Vytautas Lemke

Mannheim, 28.11.2008